



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Dottorato di ricerca
in Filosofia e Scienze della
Formazione
ciclo 32

Tesi di Ricerca

**Coerenza e apprendimenti
argomentativi.**

Linee di ricerca per un intervento formativo
nell'istruzione liceale.

SSD: M-PED/03

Coordinatore del Dottorato

ch. prof. Luigi Perissinotto

Supervisore

ch. prof. Fiorino Tessaro

Dottorando

Elisabetta Montanari

Matricola 956275

Coerenza e apprendimenti argomentativi.
Linee di ricerca per un intervento formativo
nell'istruzione liceale.

Elisabetta Montanari

Indice

I	7
Introduzione al lavoro di ricerca	9
Problema di ricerca	9
Obiettivo e ipotesi di ricerca	9
Domande di ricerca	9
1 Apprendimento e Argomentazione	
<i>una breve introduzione</i>	13
1.1 Apprendimento e Argomentazione	
<i>quali orientamenti per le scuole?</i>	15
1.1.1 Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia	
e del primo ciclo d'istruzione, D.M. 254/2012	16
1.1.2 Indicazioni nazionali per i licei, D.M. 211/2010	18
1.1.3 Linee guida per gli istituti tecnici e professionali	20
1.1.4 Competenze chiave per l'apprendimento permanente	22
1.1.5 Assi culturali	25
1.1.6 Competenze chiave per la cittadinanza	27
1.2 Apprendimento e Argomentazione	
<i>quali proposte per gli studenti?</i>	28
1.2.1 <i>Philosophy for Children</i> (M. Lipman, M. Santi)	29
1.2.2 <i>Palestra di Botta e Risposta</i> (A. Cattani, M. De Conti)	35
1.2.3 <i>A Suon di Parole</i> (P. Sommaggio, C. Tamanini)	43
1.3 Uno sguardo al <i>Learning to Argue</i>	
<i>l'argument curriculum</i> di D. Kuhn	51
1.4 Osservazioni conclusive	62
2 Argomentazione e Coerenza	
<i>ragioni per un intervento</i>	63
2.1 Coerenza e Argomentazione	
<i>in alcuni orientamenti nazionali di settore</i>	65
2.1.1 Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia	
e del primo ciclo d'istruzione, D.M. 254/2012	66
2.1.2 Indicazioni nazionali per i licei, D.M. 211/2010	68
2.1.3 Linee guida per gli istituti tecnici e professionali	70
2.1.4 Competenze chiave per l'apprendimento permanente	71
2.1.5 Assi culturali	72

2.1.6	Competenze chiave per la cittadinanza	72
2.2	Coerenza e Argomentazione <i>in alcune esperienze educative nazionali</i>	73
2.2.1	Coerenza e <i>Philosophy for Children</i>	73
2.2.2	Coerenza e <i>Palestra di Botta e Risposta</i>	76
2.2.3	Coerenza e <i>A Suon di Parole</i>	80
2.3	Uno sguardo al <i>Learning to Argue</i> <i>quale ruolo per la consistency?</i>	83
2.4	Osservazioni conclusive	88
II		91
Disegno e implementazione dell'intervento		93
Metodo		93
Framework metodologico		93
Destinatari dell'intervento		93
Strategia		93
Dispositivo		93
3 Primo ciclo di interventi nei licei		
<i>a.s. 2017-2018 (studio 1)</i>		97
3.1 Metodo		97
3.1.1 Metodo (i): Attività		97
3.1.2 Metodo (ii): Azioni valutative		101
3.1.3 Metodo (iii): Studio di caso		102
3.2 Risultati e discussione		103
3.3 Un primo bilancio		121
4 Secondo ciclo di interventi nei licei		
<i>a.s. 2018-2019 (studio 2)</i>		125
4.1 Metodo		125
4.1.1 Metodo (i): Attività		125
4.1.2 Metodo (ii): Azioni valutative		128
4.1.3 Metodo (iii): Studi di caso		129
4.2 Risultati e discussione		130
4.3 Alcune annotazioni ulteriori		173
Conclusioni		174
A Appendice		177
A.1 Materiali		177
A.1.1 Materiali comuni ai due studi		177
A.1.2 Materiali Studio 1		201
A.1.3 Materiali Studio 2		217
A.2 Risultati		231
A.2.1 Risultati Studio 1		231

A.2.2 Risultati Studio 2	291
Bibliografia	377

Parte I

Introduzione al lavoro di ricerca

L'attività di ricerca di questi tre anni di percorso dottorale si è svolta in parte sul piano teorico e in parte su quello pratico. Per quanto concerne il primo, si sono utilizzati i metodi riflessivi e argomentativi ai fini di indagare e problematizzare il ruolo riconosciuto al requisito razionale della coerenza come non contraddittorietà nella ricerca contemporanea in educazione e argomentazione, e conseguentemente sostenere - cercando di inquadrare e giustificare tale pretesa dal punto di vista teorico e normativo - la necessità che una maggior attenzione sia prestata a tale requisito nell'ambito di ricerca suddetto. Questo lavoro sul versante teorico ha portato alla progettazione di un percorso formativo di tipo argomentativo - focalizzato sulla coerenza come non contraddittorietà e finalizzato a migliorare la comprensione di questa norma tra gli studenti dei licei, a consentire loro di riconoscere le contraddizioni nel processo argomentativo e a familiarizzarli con le strategie argomentative relative alla *reductio ad absurdum* - che nel corso del percorso dottorale di chi scrive è diventato uno dei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) offerti dall'Università Ca' Foscari di Venezia, dal titolo *Learning Consistency via Argumentation*, ed è stato implementato in quattro istituti superiori ad indirizzo liceale della regione Veneto, coinvolgendo otto docenti e circa un centinaio di studenti. Tali implementazioni, costituenti il versante pratico del progetto di ricerca dottorale, hanno avuto la funzione di studi di caso utili ad esplorare cosa gli studenti di quel target scolastico e d'età sappiano di concetti quali coerenza e contraddizione, così come delle relative strategie (contro-) argomentative, e in che misura riescano, se conosciute, a padroneggiarle. Allo stesso modo, sono stati utili a testare e raffinare la capacità dell'intervento progettato di attivare e/o incrementare dei processi di apprendimento atti a sviluppare le capacità argomentative degli studenti coinvolti in riferimento a degli indicatori specifici, che saranno precisati nelle righe che seguono.

In questa prima parte dell'elaborato, costituita dai primi due capitoli, si cercherà di inquadrare e giustificare a livello teorico e normativo il problema e l'ipotesi di ricerca qui di seguito brevemente presentati.

Problema di ricerca

Fin dall'antichità, il coinvolgere dei soggetti in formazione in processi di tipo argomentativo viene considerato parte importante dell'agire formativo stesso, come risulta in maniera evidente tanto dalla dimensione fortemente dialogica della *paideia* greca quanto dalle *disputationes* in cui venivano impegnati periodicamente gli studenti nel Medioevo (De Conti, 2015). D'altra parte, se scopo unico dell'agire for-

mativo, nella sua complessità e multidimensionalità, è "promuovere in ogni persona l'apprendimento consapevole e responsabile, il pensiero autonomo, critico e riflessivo, lo sviluppo armonico personale e sociale in ogni allievo" (Tessaro, 2017, p. 4) allora non possono mancare, in campo pedagogico e didattico, un'attenzione ed una cura particolari verso delle dinamiche - quelle argomentative - che alla promozione e allo sviluppo di tali processi di apprendimento appaiono inestricabilmente legate.

Un'attenzione a tali dinamiche si può sistematicamente riscontrare nella documentazione ministeriale in tema di orientamenti e linee guida per le scuole degli ultimi anni (e.g. Indicazioni nazionali; Competenze chiave di cittadinanza) e nel panorama nazionale risultano effettivamente presenti interventi formativi focalizzati sull'acquisizione e sviluppo delle abilità argomentative (es., Santi, 2006; Cattani, 2009; Sommaggio, 2012). Parimenti, anche in ambito internazionale risulta molto vivace la ricerca sul *Learning to argue* e sull'*Arguing to learn*: numerosi studi si occupano di mostrare e approfondire, mediante la presentazione e la discussione di interventi formativi a carattere argomentativo, come l'argomentazione possa essere considerata tanto una competenza in sé rilevante per la vita quotidiana, personale e professionale di ognuno, e pertanto meritevole di essere appresa (imparare ad argomentare), quanto un utile strumento al fine di rafforzare l'apprendimento delle altre competenze di ragionamento e delle singole discipline, quali le scienze, la storia e la filosofia (imparare argomentando) (Müller-Mirza & Perret-Clermont, 2009). In Italia, per quanto concerne le scuole superiori, i progetti formativi specificamente legati allo sviluppo dell'argomentazione prendono spesso la forma di partecipazione a tornei di dibattito regolamentato (es., *Palestra di botta e risposta* (PD); *A suon di parole* (TN)).

Una questione che non sembra essere, però, ancora stata specificamente affrontata in e da questi progetti a carattere formativo è quella della *coerenza* logico-argomentativa: la rilevanza di questa per i processi di ragionamento ed argomentativi degli studenti viene, infatti, riconosciuta sia nella documentazione ministeriale che nelle esperienze di argomentazione ed educazione già presenti su terreno nazionale appena menzionate, dalle quali si desume inoltre che essa abbia un particolare rilievo nella sua accezione di *non-contraddittorietà*. Tale rilievo risulta anche da documenti (es., OECD, 2016) e studi (es., van Eemeren et al., 2014; Macagno & Walton, 2017) internazionali, ma questa non sembra tuttavia essere stata finora posta al centro di interventi formativi specifici. Anche a livello internazionale, pochi sembrano essere gli studi in cui essa viene messa a tema (si vedano, ad esempio, Felton, 2004, e Macagno, Mayweg-Paus & Kuhn, 2015) ed in nessuno di essi come focus principale del lavoro.

Ciò fa sì che non risulti chiaro cosa gli studenti sappiano di concetti quali coerenza e contraddizione, così come delle relative strategie (contro-) argomentative, né in che misura riescano, se conosciute, a padroneggiarle. Allo stesso modo, non risulta chiaro quali strategie, questa volta didattiche, mettere in campo per promuovere processi di apprendimento volti alla loro eventuale acquisizione e potenziale sviluppo, né, conseguentemente, quali sarebbero gli effetti, in termini di apprendimenti, sulla competenza argomentativa generale degli studenti di tali strategie.

Esponendo questa articolata questione in maniera interrogativa: cosa sanno gli studenti di concetti quali coerenza e contraddizione e delle strategie (contro-) argo-

mentative correlate? In che misura riescono, se conosciute, a padroneggiarle? E quali strategie, questa volta didattiche, mettere eventualmente in campo per promuovere processi di apprendimento volti all'acquisizione e/o sviluppo di queste conoscenze e abilità? E, infine, quali potrebbero essere gli effetti, in termini di apprendimenti, sulla competenza argomentativa generale degli studenti di tali strategie?

Obiettivo e ipotesi di ricerca

Ciò che si inteso fare in questa ricerca per cercare di fornire una risposta, ancorché iniziale e chiaramente limitata, a queste domande è progettare ed implementare un intervento con gli studenti. L'ipotesi che guida questo lavoro è, infatti, che un intervento formativo di tipo argomentativo focalizzato sulla coerenza come non-contraddittorietà possa tanto permettere di esplorare le conoscenze dei soggetti eventualmente partecipanti dei concetti in gioco e la loro capacità di mettere in campo strategie argomentative connesse a tali concetti, quanto attivare e/o incrementare dei processi di apprendimento atti a sviluppare le capacità argomentative degli studenti coinvolti in riferimento ai seguenti indicatori:

- acquisizione e sviluppo di conoscenze e strategie (conoscenze applicate, abilità) relative al ruolo della contraddizione e della coerenza;
- analizzare, chiarire ed elaborare le posizioni in gioco;
- esplicitare gli impegni conversazionali;
- affinare l'ascolto, fare domande e aprirsi al dubbio sui propri punti di vista.

Come si cercherà di giustificare più adeguatamente nel secondo capitolo di questo elaborato, parrebbe infatti plausibile che lavorare con la coerenza come non-contraddittorietà possa aumentare la volontà degli studenti di analizzare le posizioni in gioco, di ascoltare i propri interlocutori, di porre domande e di tentare di chiarire concetti, posizioni e impegni impliciti. Infatti, processi come l'elaborare e il chiarire se e perché due punti di vista sono o meno in contraddizione, e provare eventualmente a costruire una *reductio ad absurdum*, parrebbero implicare a loro volta processi quali il cercare di individuare e identificare le ragioni non dichiarate nel processo argomentativo - quei *commitments*, gli impegni, degli interlocutori che rimangono spesso impliciti nella conversazione ma che possono essere fonte di ambiguità e, appunto, possibili contraddizioni - così come il cercare di chiarire i termini e le espressioni utilizzate nella discussione - precisamente per evitare ambiguità e possibili contraddizioni interne alla propria posizione o per indagare se ve ne siano di presenti in quella altrui - il tutto attraverso domande e rispondendo a quelle altrui.

Domande di ricerca

Le domande a cui si cerca di rispondere sono dunque: l'intervento progettato produce i risultati di apprendimento attesi? In che misura?

Capitolo 1

Apprendimento e Argomentazione *una breve introduzione*

ARGOMENTAZIONE: In senso lato non differisce dal ragionamento; in senso stretto equivale al discorso nel quale si connette un'enunciazione con un'altra in vista della persuasione e quindi dell'assenso. (*Enciclopedia Pedagogica*, Laeng 1989, p.834)

Formare ad argomentare e formare grazie a e attraverso l'argomentazione: lo stretto legame fra *paideia* greca e dialogo¹, così come il carattere di dibattito delle *disputationes* medievali, ci suggeriscono che la rilevanza dei processi argomentativi per quelli formativi, e quindi di apprendimento, venisse riconosciuta dagli "addetti ai lavori" già agli albori della pedagogia (De Conti, 2015). Anche oggi, a molta distanza dai *Topici* di Aristotele e dalle dispute strutturate medievali, il mettere in gioco le proprie abilità argomentative e i propri convincimenti in una discussione appare un'attività in cui può essere vantaggioso esercitarsi: in un contesto culturale in cui, come allora, accade infatti di doversi confrontare con ragioni differenti dalle proprie, sia faccia a faccia che, oggi, attraverso i media, il saper esporre le proprie argomentazioni a favore o meno di una data posizione, così come il saper distinguere gli argomenti di qualità da quelli deboli, sembrano capacità di indubbia utilità e che vale la pena apprendere (Porcarelli, 2016)². D'altra parte, se è vero che "il pensiero riflessivo sostiene e indirizza l'apprendimento, garantendo ulteriori esperienze e riflessioni" (Tessaro, 2013, p.101, con riferimento a Dewey, 1938a), e che le dinamiche argomentative svolgono effettivamente un ruolo rilevante nello sviluppo e nella promozione del pensiero critico e riflessivo, essendo esse inestricabilmente legate ai processi di ragionamento (Mercier et al., 2017), allora è naturale che ad esse venisse e venga ancora oggi riconosciuta una parte significativa nei processi di formazione³.

¹Si vedano i *Topici* di Aristotele, ma anche i *Dialoghi* Socratici di Platone.

²Si veda il capitolo *Nessun uomo è un'isola. L'apprendimento come "impresa comunitaria" e le dispute strutturate*. Inoltre, se interessati ad un approfondimento sulla *disputatio medievalis* come modello didattico fruibile anche nel contesto scolastico odierno si veda Porcarelli (2001).

³Risulta utile sottolineare, ai fini della trattazione, che, nonostante tale "naturalità", l'attenzione contemporanea per la relazione fra processi argomentativi e le dinamiche di apprendimento a loro correlate segue al protrarsi di quello che Cattani (2009) indica come il fascino moderno per la dimostrazione e le evidenze a scapito dell'argomentazione e della sua credibilità come metodo conoscitivo. Essa dipende in gran parte dal processo di riabilitazione dell'argomentazione che si avvia a metà '900 con i lavori di Toulmin e di Perelman e Olbrechts-Tyteca, nei quali gli autori

Nel contesto attuale, questo emerge chiaramente già dal diffuso utilizzo della discussione nei vari approcci didattici: tanto metodi e tecniche attive e partecipative d'insegnamento quali, ad esempio, il *role play*, il *brainstorming*, l'*in-basket*, il *service learning*, il *cooperative learning*, il *problem based learning*, l'*inquiry based learning*, quanto modalità più tradizionali di lezione prevedono, infatti, un momento dedicato alla discussione e al confronto, libero o guidato, fra gli alunni e/o fra gli alunni e l'insegnante (cfr., ad es., Ellerani, 2012; Tessaro, 2002; 2017), la cui rilevanza come sostegno cognitivo per imparare a ragionare è stata negli anni corroborata anche da studi di psicologia dell'educazione (cfr., ad es., Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 1999; Pontecorvo, 1999; Pontecorvo & Pontecorvo, 1986; Pontecorvo, 1973). Allo stesso modo, anche il sempre più diffuso *peer-assessment* può prendere spesso la forma di una - impegnativa ma vantaggiosa dal punto di vista cognitivo - discussione fra pari sulle criticità e gli errori riscontrati (cfr., ad es., Giannandrea, 2012).

Tanto nel panorama nazionale quanto in quello internazionale, poi, possiamo però ritrovare anche dei progetti formativi specificamente focalizzati sull'argomentazione.

Nell'ambito nazionale, ad esempio, per gli studenti delle primarie ha avuto una certa diffusione il curriculum *Philosophy for Children*, fondato negli Stati Uniti da Matthew Lipman (si veda Lipman, 2005) e promosso in Italia, tra gli altri, dal lavoro di Marina Santi (Santi, 2005; 2006), mentre per quanto concerne le secondarie di secondo grado, i progetti formativi propriamente legati allo sviluppo dell'argomentazione prendono spesso la forma di partecipazione a tornei di dibattito regolamentato, quali ad esempio i progetti *Palestra di botta e risposta*, ideato e promosso da Adelino Cattani (Cattani, 2001; Cattani & De Conti, 2012) e *A suon di parole*, condotto dall'Iprase trentino (si veda Tamanini, 2014) in collaborazione con l'Università, nella persona di Paolo Sommaggio (Sommaggio, 2012; Sommaggio, Schiavon & Mazzocca, 2018). Il MIUR stesso è partner del recente progetto *Debate Italia* (www.debateitalia.it): a marzo 2019, infatti, si sono tenute "le prime Olimpiadi nazionali di *debate*, volute e sostenute dal Ministero della Pubblica Istruzione che ne riconosce la valenza formativa ed educativa" (www.debateitalia.it, sezione *Il progetto*)⁴.

La rilevanza dell'argomentativo per l'educativo è ancor più diffusamente riconosciuta all'estero, dove alla pratica dei dibattiti regolamentati e della P4C si affiancano un numero sempre crescente di studi miranti alla promozione delle abilità argomentative degli studenti coinvolti e/o al miglioramento del loro apprendimento nelle singole discipline, come storia o scienze, attraverso proprio l'argomentazione (Müller-Mirza & Perret-Clermont, 2009; Greco et al., 2018; Andriessen et al., 2003). Del primo filone, quello del *Learning to argue*, a cui si possono ricondurre gli studi che mirano a promuovere l'apprendimento della competenza argomentativa nelle varie parti di cui essa si compone - quali il sapere generare ragioni a favore della propria posizione, utilizzare delle evidenze a suo supporto, contro-argomentare

si adoperano a cercare di restituire dignità conoscitiva anche a ciò che evidente e dimostrabile non è, in quanto non necessario e assolutamente determinato, ma solo probabile, e affinché questo campo, che è propriamente quello della dialettica e dell'argomentazione, venga nuovamente riconosciuto come un campo di indagine con un valore proprio, le sue regole e i suoi teoreti, e non un "sottoinsieme" della logica.

⁴Per un approfondimento su questo tipo di attività e sulla loro diffusione fra le scuole italiane si veda il progetto di rete WeDebate (www.wedebate.org).

pertinentemente invece che limitarsi a proporre delle alternative, ecc.- possono essere considerati esempi paradigmatici, in quanto in assoluto fra i più influenti (cfr., Schwarz & Baker, 2017), gli studi di Kuhn (es., Kuhn, 1991; Kuhn, 2005; Kuhn, Hemberger & Khait, 2017), mentre in riferimento al promuovere l'apprendimento disciplinare attraverso l'argomentazione, ossia tra gli studi che si occupano di *Arguing to learn*, possiamo ricordare, ad esempio, i lavori di Bathgate et al. (2015), Osborne (2010), Jimenez-Alexandre e colleghi (2000) e Sampson e colleghi (2010), tutti concernenti l'ambito della *science education*.

In questo capitolo, nelle sezioni che seguono, si procederà ad esplorare e ad approfondire il ruolo riconosciuto all'argomentazione in alcuni dei principali riferimenti normativi per le scuole (sezione 1.) e a presentare ed esaminare più da vicino alcuni esempi paradigmatici di percorsi formativi proposti agli studenti per sostenere lo sviluppo delle loro capacità argomentative, tre legati al contesto educativo nazionale (sezione 2.) e uno a quello internazionale (sezione 3.).

1.1 Apprendimento e Argomentazione *quali orientamenti per le scuole?*

Questa prima sezione sarà dedicata ad una breve ricognizione sulla presenza di riferimenti all'argomentazione in alcune delle principali disposizioni legislative ad orientamento del lavoro delle scuole e, quindi, dei docenti, di modo da poter meglio comprendere quali sono le effettive indicazioni che le scuole e gli insegnanti italiani (e educatori e formatori) possono ricavare da alcuni dei principali documenti istituzionali in materia di educazione e obiettivi di apprendimento in merito alla rilevanza e al ruolo dell'argomentare e dell'argomentativo nel percorso formativo degli studenti contemporanei⁵.

Procederemo, dunque, ad una esplorazione mirata delle *Indicazioni nazionali per il curricolo dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, di quelle per i licei, ma anche delle Linee Guida per gli istituti tecnici e professionali e delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, nella loro versione del 2006, declinata in *Assi culturali* e *Competenze chiave di cittadinanza*, così come in quella recentissima di maggio 2018. Si privilegeranno i riferimenti diretti (menzioni esplicite) - tralasciando i luoghi dove l'argomentare compare come *argomento*, inteso come *tema*, *questione*, *topic* - ma si evidenzieranno in alcuni casi significativi anche i riferimenti semantici (implicitamente suggeriti dal senso complessivo del discorso)⁶.

⁵Già Franchella e Gilardoni (Franchella & Gilardoni, 2012), riferendosi in modo particolare al D.P.R. del 15 marzo 2010, e al Decreto n. 139 del 22.08.2007, hanno sottolineato la presenza frequente di riferimenti all'argomentazione nella normativa vigente.

⁶In realtà, già Scipione, nella sua tesi di dottorato (Scipione, 2018), evidenzia i luoghi in cui si parla di argomentazione nelle *Indicazioni Nazionali per l'infanzia e il primo ciclo*, nelle *Competenze per l'apprendimento permanente* (versione del 2006) e nelle *Competenze chiave di cittadinanza* in cui queste sono state declinate in Italia. Si è deciso di riportare comunque nella parte che segue anche l'analisi di tali documenti, sia per chiarezza e completezza della trattazione sia in quanto l'analisi compiuta da chi scrive su tali documenti, e di seguito riportata, è stata compiuta prima di venire a conoscenza dell'esistenza del lavoro di Scipione e non ne costituisce, quindi, un semplice calco ma presenta potenzialmente elementi di originalità.

1.1.1 Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, D.M. 254/2012

Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa *argomentare*, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini.[...] Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta. (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 20⁷)

Come questo estratto ci mostra, la rilevanza del confrontarsi, dell'*argomentare*, come modo essenziale ed adeguato del relazionarsi del sé con l'altro, nonché l'importanza del ruolo della scuola come promotrice di apertura di spazi di dialogo e di incontro, è evidente già nella delineazione dei traguardi per lo sviluppo della competenza nella scuola dell'infanzia: il bambino che finisce la scuola dell'infanzia "sa argomentare", riflette, ascolta, pone domande e raggiunge una prima consapevolezza delle regole del vivere insieme e della necessità del modulare il proprio agire anche in rapporto agli altri e a delle regole condivise. Anzi, si potrebbe dire che il riflettere, l'ascoltare, il porre domande, sono essenziali all'*argomentare*, e questo a sua volta è una delle dimensioni fondamentali del confronto dialogico su cui il vivere assieme si fonda e si regge.

L'importanza di promuovere i processi di apprendimento rilevanti ai fini della maturazione delle capacità abilitanti al confronto dialogico viene riconosciuta anche nelle indicazioni per la scuola primaria e per la secondaria di primo grado. In riferimento all'apprendimento della lingua italiana, tra i traguardi previsti per lo sviluppo delle competenze al termine della prima figura, infatti, che l'allievo partecipi "a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe od gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti" (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 31), mentre tra i traguardi previsti al termine della seconda risulta che l'allievo interagisca "in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali" (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 34).

Per quanto concerne la scuola primaria, tali traguardi vengono quindi tradotti e declinati in obiettivi di apprendimento quali: "l'interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi" ed il "cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente" (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 33). Per quanto concerne invece la scuola secondaria di primo grado abbiamo invece quanto segue:

Argomentare la propria tesi su un tema affrontato nello studio e nel dialogo in classe con dati pertinenti e motivazioni valide. (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 35.)

⁷Il corsivo, nel presente testo citato e nei seguenti, ove diversamente indicato, viene utilizzato da chi scrive per porre in evidenza i riferimenti espliciti all'*argomentazione*.

Altri riferimenti sono poi riscontrabili considerando le forme di pensiero promosse dalla Storia: si veda il "riflettere in modo adeguato e *argomentato*" (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 42), "operando collegamenti e *argomentando* le proprie riflessioni" (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 45), così come "l'*argomentare* su conoscenze e concetti appresi usando il linguaggio specifico della disciplina" (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 46). Dalle indicazioni risulta, però, chiaramente che la rilevanza dei processi argomentativi non è circoscrivibile al solo ambito delle discipline umanistiche, ma concerne anche le competenze matematiche e scientifiche: nelle Indicazioni si afferma, infatti, che la matematica "contribuisce a sviluppare la capacità di comunicare e discutere, di *argomentare* in modo corretto, di comprendere i punti di vista e le *argomentazioni* degli altri" (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 50) e che anche in matematica l'allievo "discute e *argomenta* le proprie scelte, impara a raccogliere dati, negozia e costruisce significati, porta a conclusioni temporanee e a nuove aperture la costruzione delle conoscenze personali e collettive" (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 50), così come in scienze "la ricerca sperimentale, individuale e di gruppo, rafforza nei ragazzi la fiducia nelle proprie capacità di pensiero, la disponibilità a dare e ricevere aiuto, l'imparare dagli errori propri e altrui, l'apertura ad opinioni diverse e la capacità di *argomentare* le proprie" (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 55).

Per quanto riguarda nello specifico l'area matematica, si ha che: tra gli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria compare "Argomentare sui criteri che sono stati usati per realizzare classificazioni e ordinamenti assegnati" (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 51); tra quelli al termine della classe quinta compare "In situazioni concrete, di una coppia di eventi intuire e cominciare ad *argomentare* qual è il più probabile, dando una prima quantificazione nei casi più semplici, oppure riconoscere se si tratta di eventi ugualmente probabili" (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 52); ed, infine, tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado si ha:

Produce *argomentazioni* in base alle conoscenze teoriche acquisite (ad esempio sa utilizzare i concetti di proprietà caratterizzante e di definizione). Sostiene le proprie convinzioni, portando esempi e controesempi adeguati e utilizzando concatenazioni di affermazioni; accetta di cambiare opinione riconoscendo le conseguenze logiche di una *argomentazione* corretta. (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 52.)

Possiamo dunque concludere che le *Indicazioni nazionali per l'infanzia e per il primo ciclo* riconoscono un ruolo ed un valore rilevanti all'argomentare, che compare più volte tra i traguardi e gli obiettivi di apprendimento menzionati dal documento per questi primi gradi d'istruzione, perfino tra quelli della scuola dell'infanzia. Gli studenti, dunque, che terminano il primo ciclo d'istruzione dovrebbero già possedere delle competenze argomentative, sia a livello di confronto orale che di espressione scritta, essendo queste tra gli obiettivi da raggiungere durante il primo ciclo.

Questo vuole forse dire che tali competenze potranno essere date per scontate nel secondo ciclo? Quali saranno il ruolo ed il valore che dovranno loro essere riconosciuti dai licei, dagli istituti tecnici e da quelli professionali?

1.1.2 Indicazioni nazionali per i licei, D.M. 211/2010

Le *Indicazioni Nazionali per i licei* sono un testo che è stato redatto facendo riferimento al Profilo educativo culturale e professionale dello studente presente nell'allegato A del Regolamento dei licei ed articolato in modo da indicare per ogni disciplina a) delle linee generali dove compaiono le competenze attese alla fine del percorso b) gli obiettivi di apprendimento specifici di tale disciplina, articolati in nuclei disciplinari riferiti al primo biennio, al secondo e al quinto anno. Nell'esaminare il testo seguiremo dunque l'articolazione proposta dallo stesso, considerando ogni singola disciplina, indicando in quali indirizzi è presente e dichiarando per ogni estratto se esso si riferisce al primo biennio, al secondo o al quinto anno.

Un primo, significativo riferimento all'argomentare compare nel testo già nel richiamo iniziale al Profilo dello studente appena menzionato: alla "pratica dell'argomentazione e del confronto" viene infatti riconosciuta nel Profilo una certa rilevanza ai fini della formazione degli studenti, essendo l'area logico-*argomentativa* - ovvero: "Saper sostenere una propria tesi e saper ascoltare e valutare criticamente le *argomentazioni* altrui. Acquisire l'abitudine a ragionare con rigore logico, ad identificare i problemi e a individuare possibili soluzioni. Essere in grado di leggere e interpretare criticamente i contenuti delle diverse forme di comunicazione" (*Indicazioni nazionali per i licei*, p.7) - proprio una delle cinque aree, trasversali a più discipline, in cui sono suddivisi i risultati di apprendimento comuni a tutti i licei. Consideriamo quindi le singole discipline, in cui dovremmo trovare declinati competenze e obiettivi di apprendimento atti al raggiungimento di tali risultati:

Lingua e Letteratura Italiana

Fra i criteri costitutivi delle Indicazioni vi è:

La competenza linguistica nell'uso dell'italiano come responsabilità condivisa e obiettivo trasversale comune a tutte le discipline, senza esclusione alcuna. La padronanza dei lessici specifici, la comprensione di testi a livello crescente di complessità, la capacità di esprimersi ed *argomentare* in forma corretta e in modo efficace sono infatti competenze che le Indicazioni propongono come obiettivo di tutti. (*Indicazioni nazionali per i licei*, pp. 9-10)

Ciò fa sì che le seguenti indicazioni siano comuni a tutti i percorsi liceali:

1. La lingua italiana rappresenta un bene culturale nazionale, un elemento essenziale dell'identità di ogni studente e il preliminare mezzo di accesso alla conoscenza: la dimensione linguistica si trova infatti al crocevia fra le competenze comunicative, logico *argomentative* e culturali declinate dal Profilo educativo, culturale e professionale comune a tutti i percorsi liceali. (*Indicazioni nazionali per i licei*, Linee generali e competenze)
2. Nel primo biennio, lo studente colma eventuali lacune e consolida e approfondisce le capacità linguistiche orali e scritte, mediante attività che promuovano un uso linguistico efficace e corretto, affiancate da una riflessione sulla lingua orientata ai dinamismi di coesione morfosintattica e coerenza *logico-argomentativa* del discorso, senza indulgere in minuziose

tassonomie e riducendo gli aspetti nomenclatori. (*Indicazioni nazionali per i licei*, Lingua, primo biennio)

3. L'affinamento delle competenze di comprensione e produzione sarà perseguito sistematicamente [...] nella prosa saggistica, ad esempio, si metteranno in evidenza le tecniche dell'*argomentazione*. (*Indicazioni nazionali per i licei*, Lingua, secondo biennio e quinto anno)

Questi estratti sono presenti negli allegati di: liceo artistico e relativi indirizzi; liceo classico; liceo linguistico; liceo musicale e coreutico; liceo scientifico e sua opzione delle "scienze applicate"; liceo delle scienze umane e sua opzione "economico-sociale".

Lingua e Cultura Latina

Solo per il liceo classico viene indicato quanto segue:

Lo studente, inoltre, è in grado di interpretare e commentare opere in prosa e in versi, servendosi degli strumenti dell'analisi linguistica, stilistica, retorica e collocando le opere nel rispettivo contesto storico e culturale; ha assimilato categorie che permettono di interpretare il patrimonio mitologico, artistico, letterario, filosofico, politico, scientifico comune alla civiltà europea; sa confrontare modelli culturali e letterari e sistemi di valori; infine sa distinguere e valutare diverse interpretazioni; esporre in modo consapevole una tesi; motivare le *argomentazioni*. (*Indicazioni nazionali per i licei* Linee generali e competenze, cultura)

Lingua e Cultura greca

Solo per il liceo classico, anche in questo caso, viene indicato quanto segue:

Lo studente, inoltre, è in grado di interpretare e commentare opere in prosa e in versi, servendosi degli strumenti dell'analisi linguistica, stilistica, retorica e collocando le opere nel rispettivo contesto storico e culturale; ha assimilato categorie che permettono di interpretare il patrimonio mitologico, artistico, letterario, filosofico, politico, scientifico comune alla civiltà europea; sa confrontare modelli culturali e letterari e sistemi di valori; infine sa distinguere e valutare diverse interpretazioni; esporre in modo consapevole una tesi; motivare le *argomentazioni*. (*Indicazioni nazionali per i licei*, Linee generali e competenze, cultura)

Lingua e Cultura Straniera

Per quanto concerne lo studio della lingua e della cultura straniera, tra le capacità che lo studente dovrebbe acquisire durante il suo percorso liceale vi è l'*"argomentare e sostenere opinioni"* (*Indicazioni nazionali per i licei*, Linee generali e competenze), e per quanto concerne propriamente gli obiettivi specifici di apprendimento si ha che:

1. Nell'ambito della competenza linguistico-comunicativa, lo studente comprende in modo globale, selettivo e dettagliato testi orali/scritti attinenti ad aree di interesse di ciascun liceo; produce testi orali e scritti strutturati e coesi per riferire fatti, descrivere fenomeni e situazioni, sostenere opinioni con le opportune *argomentazioni*; partecipa a conversazioni e interagisce nella discussione, anche con parlanti nativi, in maniera adeguata sia agli interlocutori sia al contesto; (*Indicazioni nazionali per i licei*, Lingua, secondo biennio)

2. Produce testi orali e scritti (per riferire, descrivere, *argomentare*) e riflette sulle caratteristiche formali dei testi prodotti al fine di pervenire ad un accettabile livello di padronanza linguistica. (*Indicazioni nazionali per i licei*, Lingua, quinto anno)

Questi estratti sono tutti presenti negli allegati di: liceo artistico e relativi indirizzi; liceo classico; liceo linguistico⁸; liceo musicale e coreutico; liceo scientifico e sua opzione delle "scienze applicate"; liceo delle scienze umane e sua opzione "economico-sociale"⁹.

Filosofia

Grazie alla conoscenza degli autori e dei problemi filosofici fondamentali lo studente ha sviluppato la riflessione personale, il giudizio critico, l'attitudine all'approfondimento e alla discussione razionale, la capacità di *argomentare* una tesi, anche in forma scritta, riconoscendo la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale. (*Indicazioni nazionali per i licei*, Linee generali e competenze)

Questo estratto è presente negli allegati di: liceo artistico e relativi indirizzi; liceo classico; liceo linguistico; liceo musicale e coreutico; liceo scientifico e sua opzione delle "scienze applicate"; liceo delle scienze umane e sua opzione "economico-sociale".

Plurimi riferimenti espliciti all'argomentativo risultano dunque presenti nelle orientamenti per i licei delineati nelle Indicazioni ad essi rivolte, nello specifico essi compaiono nell'area delle materie umanistiche¹⁰.

1.1.3 Linee guida per gli istituti tecnici e professionali

Per comprendere quale ruolo viene previsto per l'argomentazione negli istituti tecnici e nei professionali possiamo fare riferimento alle Direttive Ministeriali (n. 57 del 15 luglio 2010 per gli istituti tecnici e n. 65 del 28 luglio 2010 per gli istituti professionali) che contengono le linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, di

⁸In lingua e cultura straniera 1 sono presenti tutti e tre gli estratti, in lingua e cultura straniera 2 e 3 sono comunque presenti, ma nelle linee generali e competenze e nell'estratto 1 mancano i riferimenti espliciti all'argomentare, ossia mancano le espressioni *argomentare* e *argomentazioni*.

⁹In lingua e cultura straniera 1 sono presenti tutti e tre gli estratti, in lingua e cultura straniera 2 sono comunque presenti, ma nelle linee generali e competenze e nell'estratto 1 mancano i riferimenti espliciti all'argomentare, ossia mancano le espressioni *argomentare* e *argomentazioni*.

¹⁰Questi appena esaminati sono i principali riferimenti diretti (espliciti, che contengono espressamente parole come *argomentazione*, *argomentare* nelle loro varie declinazioni di tempo e quantità), ma se è vero che "saper argomentare significa saper costruire una catena inferenziale" (Cattani, 2012b, p. 22), e dunque fare inferenze e riconoscere, comprendere e stabilire relazioni logiche fra le parti di un ragionamento e di un discorso, allora forse anche estratti quali i seguenti potrebbero essere considerati contenenti riferimenti semantici all'argomentazione: "Tali attività consentiranno di sviluppare la competenza testuale sia nella comprensione (individuare dati e informazioni, fare inferenze, comprendere le relazioni logiche interne) sia nella produzione (curare la dimensione testuale, ideativa e linguistica)" (*Indicazioni nazionali per i licei*, Lingua e letteratura italiana, lingua, primo biennio); "Al termine del percorso biennale lo studente avrà perciò acquisito le seguenti competenze: sapere effettuare semplici connessioni logiche, riconoscere o stabilire relazioni elementari, classificare, riconoscere nelle situazioni della vita reale aspetti collegati alle conoscenze acquisite, anche per porsi in modo critico e consapevole di fronte ai temi di carattere scientifico e tecnologico della società attuale" (*Indicazioni nazionali per i licei*, Scienze naturali, linee generali e competenze).

cui ai relativi Regolamenti di riordino (D.P.R. 87/2010 per gli istituti professionali e D.P.R. 88/2010 per gli istituti tecnici).

I riferimenti espliciti all'argomentare si trovano in più luoghi, tra cui le considerazioni portate nel testo per orientare i docenti ad insegnare al fine di sviluppare competenze¹¹:

Un ambiente di lavoro nel quale si realizzano individualmente o collettivamente prodotti che richiedono un utilizzo intelligente di quanto studiato o sollecitano un suo approfondimento è la chiave di volta metodologica. Naturalmente nei primi due anni si tratta di prodotti non particolarmente impegnativi come sintesi scritte di testi studiati, alle quali si possono accostare riflessioni personali, esempi di applicazioni pratiche, *argomentazioni* critiche o risultati di discussioni di gruppo (eventualmente in lingua straniera); (Direttiva ministeriale per i tecnici, p. 17; Direttiva ministeriale per i professionali, p. 17)

Mentre tra gli orientamenti per l'organizzazione del curriculum compare:

Al termine dell'obbligo d'istruzione, gli studenti acquisiscono le abilità necessarie per applicare i principi ed i processi matematici di base nel contesto quotidiano della sfera domestica, nonché per seguire e vagliare la coerenza logica delle *argomentazioni* proprie ed altrui. (Direttiva ministeriale per i tecnici, p. 22; Direttiva ministeriale per i professionali, p. 23)

Per quanto concerne le singole discipline, troviamo riferimenti espliciti all'argomentare in relazione alla disciplina *Lingua e letteratura italiana*:

1. padroneggiare gli strumenti espressivi ed *argomentativi* indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti. (Direttiva ministeriale per i tecnici, Competenze di base attese alla conclusione dell'obbligo di istruzione)
2. Strutture essenziali dei testi descrittivi, espositivi, narrativi, espressivi, valutativo - interpretativo, *argomentativi*, regolativi. (Direttiva ministeriale per i tecnici, Conoscenze, Lingua)
3. Nell'ambito della produzione scritta, ideare e strutturare testi di varia tipologia, utilizzando correttamente il lessico, le regole sintattiche e grammaticali, ad esempio, per riassumere, titolare, parafrasare, relazionare, *argomentare*, strutturare ipertesti, ecc. (Direttiva ministeriale per i tecnici, Abilità, Lingua)

I riferimenti riportati sono comuni a tecnici e professionali e concernono gli obiettivi di apprendimento del biennio per tutti i vari settori (economico, turistico, servizi, etc...) e i corrispettivi indirizzi.

Il primo riferimento compare anche tra le competenze di base attese per le discipline *Scienze umane e sociali* e *Metodologie operative*, materie obbligatorie per l'indirizzo "Servizi socio-sanitari" dei professionali, e *Laboratorio di servizi enogastronomici - settore sala e vendita*, materia obbligatoria per per l'indirizzo "Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera".

Anche nel caso degli istituti tecnici e professionali, dunque, possiamo vedere che il saper argomentare viene considerato parte essenziale del saper comunicare, anche per iscritto.

¹¹Queste linee sono presenti in entrambe le direttive, sempre a pag. 17, con alcune differenze nella punteggiatura e nell'uso degli articoli. In questo estratto e nei seguenti si fa riferimento alla versione presente nel testo per gli istituti tecnici.

1.1.4 Competenze chiave per l'apprendimento permanente

Nel fissare gli obiettivi di apprendimento ed i traguardi per lo sviluppo delle competenze di bambini e ragazzi, le Indicazioni nazionali assumono come orizzonte di riferimento il quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea nella Raccomandazione del 18 dicembre 2006 (si veda *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p.10), da poco riviste e aggiornate nella Raccomandazione del 22 maggio 2018, che prenderemo in esame al termine di questa sottosezione. Potremo vedere che in entrambe le versioni viene sottolineato come sia importante che si apprenda a costruire argomentazioni, sia nella comunicazione orale che in quella scritta, e a comprendere e soppesare, e dunque giudicare, il valore di quelle che si incontrano nei vari contesti di vita.

Competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006

Le 8 "macro-competenze" della Raccomandazione del 2006 (1. comunicazione nella madrelingua; 2. comunicazione nelle lingue straniere; 3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4. competenza digitale; 5. imparare a imparare; 6. competenze sociali e civiche; 7. spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8. consapevolezza ed espressione culturale), che "sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione" (L 394/13, Raccomandazione), sono state recepite e declinate in Italia in *Assi culturali e Competenze chiave di cittadinanza (Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, D.M. n. 139 del 22 agosto 2007).

Riferimenti espliciti all'argomentazione compaiono già nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio (2006/962/CE) (e un paio di riferimenti semantici vegono indicati in nota):

Comunicazione nella madrelingua: Tra le conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a questa (macro-) competenza abbiamo¹²:

Le persone dovrebbero possedere le abilità per comunicare sia oralmente sia per iscritto in tutta una serie di situazioni comunicative e per sorvegliare e adattare la propria comunicazione a seconda di come lo richieda la situazione. Questa competenza comprende anche l'abilità di distinguere e di utilizzare diversi tipi di testi, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare sussidi e di formulare ed esprimere le *argomentazioni* in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto. (*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio (2006/962/CE)*, L 394/14)

Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico: Tra le conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a questa (macro-) competenza abbiamo¹³:

¹²Inoltre compare il possibile riferimento semantico: "Un atteggiamento positivo nei confronti della comunicazione nella madrelingua comporta la disponibilità a un dialogo critico e costruttivo" (*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio (2006/962/CE)*, L 394/14).

¹³Inoltre compare il possibile riferimento semantico: "Un'attitudine positiva in relazione alla

Una persona dovrebbe disporre delle abilità per applicare i principi e processi matematici di base nel contesto quotidiano nella sfera domestica e sul lavoro nonché per seguire e vagliare concatenazioni di *argomenti*¹⁴. Una persona dovrebbe essere in grado di svolgere un ragionamento matematico, di cogliere le prove matematiche e di comunicare in linguaggio matematico oltre a saper usare i sussidi appropriati. (*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* (2006/962/CE), L 394/15)

Competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018

Per quanto concerne la recente revisione della Raccomandazione del 2006, nella quale compaiono ancora 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente, sebbene leggermente differenti dalla precedenti (1. competenza alfabetica funzionale; 2. competenza multilinguistica; 3. competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria; 4. competenza digitale; 5. competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 6. competenza in materia di cittadinanza; 7. competenza imprenditoriale; 8. competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali), possiamo evidenziare che riferimenti espliciti all'argomentazione sono presenti nei seguenti luoghi del testo (alcuni riferimenti semantici sono indicati in nota):

Competenza alfabetica funzionale: Tra le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti essenziali legati a questa (macro-) competenza abbiamo¹⁵:

Questa competenza comprende anche la capacità di distinguere e utilizzare fonti di diverso tipo, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare ausili, di formulare ed esprimere *argomentazioni* in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto. Essa comprende il pensiero critico e la capacità di valutare informazioni e di servirsene. (*Raccomandazione del Consiglio* (2018/C 189/01), C 189/8)

Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria: Tra le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti essenziali legati a questa (macro-)competenza abbiamo¹⁶:

matematica si basa sul rispetto della verità e sulla disponibilità a cercare motivazioni e a determinarne la validità" (*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* (2006/962/CE), L 394/15).

¹⁴Riportiamo questo estratto dove il riferimento esplicito è costituito dal termine *argomenti*, perché vagliare le concatenazioni di argomenti significa vagliare le argomentazioni.

¹⁵Inoltre potrebbe essere considerato un riferimento semantico all'argomentare il seguente: "Un atteggiamento positivo nei confronti di tale competenza comporta la disponibilità al dialogo critico e costruttivo, l'apprezzamento delle qualità estetiche e l'interesse a interagire con gli altri." (*Raccomandazione del Consiglio* (2018/C 189/01), C 189/8). Sembra difficile negare, infatti, che tra le forme in cui potrebbe trovare espressione un dialogo critico e costruttivo fra due o più persone vi sia quella di un dialogo argomentativo, una discussione argomentata, così come "la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta" e "l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri" (*Raccomandazione del Consiglio* (2018/C 189/01), C 189/8) sembrano non escludere il medesimo riferimento. Oltre a ciò, se lo sviluppo di questa competenza implica "la conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle caratteristiche principali dei diversi stili e registri della lingua" (*Raccomandazione del Consiglio* (2018/C 189/01), C 189/8), tra questi tipi, testi, registri dovrà essere certamente preso in considerazione l'argomentativo.

¹⁶Inoltre "la capacità di utilizzare il pensiero logico e razionale per verificare un'ipotesi" (*Raccomandazione del Consiglio* (2018/C 189/01), C 189/9) e quella di "comunicare le conclusioni e i

Le persone dovrebbero saper applicare i principi e i processi matematici di base nel contesto quotidiano nella sfera domestica e lavorativa (ad esempio in ambito finanziario) nonché seguire e vagliare concatenazioni di *argomenti*¹⁷. Le persone dovrebbero essere in grado di svolgere un ragionamento matematico, di comprendere le prove matematiche e di comunicare in linguaggio matematico, oltre a saper usare i sussidi appropriati, tra i quali i dati statistici e i grafici, nonché di comprendere gli aspetti matematici della digitalizzazione. (*Raccomandazione del Consiglio* (2018/C 189/01), C 189/9)

Competenza in materia di cittadinanza: Tra le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti essenziali legati a questa (macro-) competenza abbiamo¹⁸:

Per la competenza in materia di cittadinanza è indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Ciò presuppone la capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare *argomenti* e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, oltre che al processo decisionale a tutti i livelli, da quello locale e nazionale al livello europeo e internazionale. (*Raccomandazione del Consiglio* (2018/C 189/01), C 189/11)

Oltre a questi riferimenti espliciti all'argomentare (e a quelli semantici ipotizzati nelle note corrispondenti) si potrebbe, in verità, suggerire che una dinamica di confronto dialogico-argomentativa sembri, in realtà, essere strettamente connessa anche a processi quali lo sviluppo del pensiero critico, di quello logico e di quello analitico e allo sviluppo delle abilità relazionali, di quelle comunicative e delle negoziali, che risultano essere processi sottesi a molte - o forse a tutte - le competenze chiave presentate e descritte nella Raccomandazione:

Infatti, possiamo facilmente vedere come nella delineazione della *Competenza multilinguistica* non venga fatta menzione esplicita dell'argomentazione ma essendo che essa si basa sulla "capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta" (*Raccomandazione del Consiglio* (2018/C 189/01), C 189/8) e tra le abilità essenziali che la caratterizzano prevede la "capacità di comprendere messaggi orali, di iniziare, sostenere e concludere conversazioni e di leggere, comprendere e redigere testi, a livelli diversi di padronanza in diverse lingue, a seconda delle esigenze individuali" (*Raccomandazione del Consiglio* (2018/C 189/01), C 189/8), un riferimento all'argomentativo sembra essere ineludibile.

Così anche per quanto concerne la *Competenza digitale*: nessun riferimento esplicito all'argomentazione risulta presente, ma chiaro è invece quello al pensiero critico e riflessivo, alla capacità di filtrare, valutare, vagliare criticamente validità e affidabilità delle informazioni raccolte tramite gli strumenti digitali, abilità al cui sviluppo l'argomentare dovrebbe concorrere.

Un'attenzione alla riflettere criticamente su quanto ci circonda, sulle informazioni, i punti di vista con cui entriamo in vari modi in contatto, che risulta presente ragionamenti" (*Raccomandazione del Consiglio* (2018/C 189/01), C 189/a) afferenti ad un'indagine scientifica sembrano non escludere un riferimento all'argomentare.

¹⁷Riportiamo questo estratto dove il riferimento esplicito è costituito dal termine *argomenti*, perché anche in questo caso vagliare le concatenazioni di argomenti significa vagliare le argomentazioni.

¹⁸Inoltre processi quali il superare pregiudizi ed il raggiungere compromessi sembrano presupporre la partecipazione ad un confronto dialogico di tipo argomentativo.

anche nella delineazione della *Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*, nella quale vengono poste in evidenza anche altre abilità che non paiono slegate da dinamiche argomentative, quali il "saper comunicare costruttivamente in ambienti diversi, collaborare nel lavoro in gruppo e negoziare", "esprimere e comprendere punti di vista differenti", "disponibilità sia a superare i pregiudizi, sia a raggiungere compromessi" (*Raccomandazione del Consiglio* (2018/C 189/01), C 189/10).

Infine, questi riferimenti al riflettere criticamente, al saper lavorare in gruppo, negoziare efficacemente sono presenti anche nella delineazione della *Competenza imprenditoriale*, mentre sembrano assenti in quella in materia di consapevolezza ed espressione culturali, dove comunque viene evidenziata la necessità di saper esprimere le proprie idee in una serie di differenti modi e contesti, e saper comprendere i diversi modi in cui la comunicazione si esprime, modi tra cui potrebbe/dovrebbe forse comparire l'argomentativo.

Possiamo dunque vedere che la Raccomandazione del 2018 conferma, se non rafforza, un interesse da parte delle istituzioni europee per lo sviluppo dell'argomentativo, già indicata chiaramente nella versione del 2006. Proviamo a considerare ora, invece, *Assi culturali* e *Competenze chiave di cittadinanza* nei quali è stata tradotta la Raccomandazione del 2006, per capire se e come l'argomentazione entri in gioco in questo contesto, che è stato essenziale per gli orientamenti nazionali per le scuole che vi hanno fatto riferimento.

1.1.5 Assi culturali

Gli Assi culturali rappresentano lo "zoccolo di saperi e competenze" che dovrebbe essere obiettivo comune dei diversi percorsi formativi (*Indicazioni nazionali per i licei*, p.6). Sono 4: l'asse dei linguaggi, l'asse matematico, l'asse scientifico-tecnologico, l'asse storico-sociale. Un'attenzione specifica ai processi argomentativi appare chiaramente evidente nella trattazione del primo di essi, in quanto suggeriti come essenziali per l'interazione comunicativa, ma non sembra del tutto assente nemmeno in quella degli altri tre, sebbene essa rimanga maggiormente sullo sfondo.

Asse dei linguaggi: L'asse dei linguaggi ha come obiettivo l'acquisizione, da parte dello studente, della padronanza della lingua italiana e della conoscenza di almeno una lingua straniera, nonché di forme espressive non verbali e un adeguato utilizzo delle tecnologie relate alla comunicazione e all'informazione. Tali competenze vengono, infatti, ritenute fondamentali per lo sviluppo, tra gli altri, della consapevolezza di sé e della realtà, la comunicazione, la vita relazionale, l'esercizio del pensiero critico e di una piena cittadinanza.

Tra le competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione è dunque previsto: "Padroneggiare gli strumenti espressivi ed *argomentativi* indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti" (D.M. 139, Allegato 1, p. 3). Tale competenza implica fra le conoscenze da acquisire quella dei: "Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, *argomentativo*" (D.M. 139, Allegato 1, p. 3). Così la competenza di "Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo" (D.M. 139, Allegato 1, p. 5) implica fra le conoscen-

ze da acquisirsi anche quella di "Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, *argomentativi*" (D.M. 139, Allegato 1, p. 5).

Un riferimento ai processi argomentativi sembra, inoltre, implicito anche in altri luoghi del testo, sebbene ivi non esplicitamente menzionato. Si veda la competenza di: "Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi" (D.M. 139, Allegato 1, p. 3). Uno dei tipi di testo non dovrebbe appunto essere quello argomentativo? Così come le abilità / capacità di "Cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale" (D.M. 139, Allegato 1, p. 4) e "Esporre in modo chiaro logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati" (D.M. 139, Allegato 1, p. 4) appaiono potenzialmente collegabili al saper produrre e valutare argomenti.

Asse matematico: Per quanto concerne l'asse matematico, un riferimento esplicito ai processi argomentativi compare nell'esposizione delle finalità, da cui emerge chiaramente il valore del saper costruire, esaminare e giudicare argomentazioni anche per i processi di ragionamento coinvolti in quest'area: "Finalità dell'asse matematico è l'acquisizione al termine dell'obbligo d'istruzione delle abilità necessarie per applicare i principi e i processi matematici di base nel contesto quotidiano della sfera domestica e sul lavoro, nonché per seguire e vagliare la coerenza logica delle *argomentazioni* proprie e altrui in molteplici contesti di indagine conoscitiva e di decisione" (D.M. 139, Allegato 1, p. 9).

Anche l'enunciazione della competenza "Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico" (D.M. 139, Allegato 1, p. 9) suggerisce un riferimento, questa volta semantico, ai processi argomentativi, che appaiono plausibilmente correlati a processi quali analizzare, interpretare, sviluppare deduzioni e ragionamenti. D'altronde, l'argomentare viene poi esplicitamente menzionato proprio nell'elencazione delle abilità / capacità correlate all'acquisizione di tale competenza, fra cui infatti compare: "Convalidare i risultati conseguiti sia empiricamente, sia mediante *argomentazioni*" (D.M. 139, Allegato 1, p. 12).

Asse scientifico - tecnologico: Nella trattazione di questo asse culturale non compaiono riferimenti espliciti all'argomentare, ma parrebbe plausibile chiedersi se processi quali, ad esempio, valutare, formulare congetture, comunicare conoscenze scientifiche, in rete e non, spiegare fenomeni, funzionamenti e strutture, non implicino la messa in campo di una qualche forma di capacità argomentative, o siano, comunque, processi tangenti tali dinamiche.

Asse storico sociale: Anche nella trattazione di questo asse culturale non compaiono riferimenti espliciti all'argomentare, ma parrebbe anche qui legittimo domandarsi se esso non possa considerarsi sotteso ad obiettivi quali un'adeguata formazione storica; l'educazione alla convivenza, ai valori dell'inclusione e dell'integrazione, e all'esercizio attivo e responsabile della cittadinanza (e quindi al dialogo democratico); la promozione della progettualità individuale e del senso di imprenditorialità (che implica capacità di negoziazione e di lavoro in collaborazione con altri).

1.1.6 Competenze chiave per la cittadinanza

Le competenze chiave di cittadinanza in cui si traducono a livello nazionale le 8 europee per l'apprendimento permanente, da acquisirsi entro il termine dell'istruzione obbligatoria, sono anch'esse 8 e sono le seguenti: 1. Imparare ad imparare; 2. Progettare; 3. Comunicare (comprendere e rappresentare); 4. Collaborare e partecipare; 5. Agire in modo autonomo e responsabile; 6. Risolvere problemi; 7. Individuare collegamenti e relazioni; 8. Acquisire ed interpretare l'informazione. Menzione esplicita dell'argomentare viene fatta nell'esposizione della competenza n.7:

Individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando *argomentazioni* coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica. (D.M. 139, Allegato 2, p.1)

D'altra parte, l'argomentare sembra strettamente relato anche a processi quali interagire in gruppo e comprendere i punti di vista altrui, costruire e verificare ipotesi, interpretare criticamente e valutare l'attendibilità delle informazioni con cui si ha a che fare, che sono processi che compaiono tra le altre competenze chiave.

I testi analizzati non esauriscono chiaramente la documentazione messa a disposizione delle scuole da parte del Ministero dell'Istruzione, ed è altrettanto evidente come sia improbabile che essi esauriscano i documenti istituzionali di *educational policy* in cui viene fatta esplicita menzione dell'argomentazione e dell'argomentativo, ma sono tra i più rilevanti tra questi e, sebbene pochi, danno chiara testimonianza di un'attenzione profonda e sistematica da parte delle Istituzioni verso il ruolo giocato dall'argomentazione nello sviluppo delle competenze - nei processi di apprendimento e come obiettivo di apprendimento - degli studenti, o forse meglio dire discenti, di tutte le età.

Dalla prima infanzia all'apprendimento adulto, parrebbe infatti che all'argomentare venga riconosciuto, in questi documenti, di essere strutturalmente connesso all'apprendimento e promozione di quelle competenze comunicative e relazionali, del dialogare e negoziare, confrontando insieme posizioni e punti di vista, che sono alla base del vivere assieme come cittadini e al tempo stesso sono fondamentali per la maturazione personale. Allo stesso modo, sembra essere sullo sfondo dei documenti considerati il legame fra argomentazione e ideale educativo dello sviluppo della razionalità (si veda Siegel, 1995), in quanto processi quali produrre ed esprimere ragioni a sostegno di una tesi o di una posizione, concatenarle in maniera logica o quantomeno ragionevole, saperle esaminare e vagliare criticamente, valutare, interpretare, fare inferenze, ipotizzare etc.. sono processi di ragionamento cognitivi e metacognitivi di cui l'argomentazione si costituisce e che vanno a far parte dell'ossatura delle singole discipline, non solo di quelle umanistiche, ma anche di quelle più propriamente scientifiche, in particolare la matematica¹⁹.

¹⁹Non verrà approfondito in questo lavoro, ma chiaramente a questi riferimenti chiari all'argomentativo nel versante normativo/orientativo - competenze da acquisirsi e obiettivi di apprendimento da raggiungere - corrispondono dei riferimenti all'argomentativo anche nella riflessione,

Passiamo ora ad approfondire alcuni esempi paradigmatici di percorsi educativi proposti a docenti e studenti miranti a favorire lo sviluppo delle capacità argomentative di quest'ultimi.

1.2 Apprendimento e Argomentazione *quali proposte per gli studenti?*

Il saper costruire argomentazioni, sia oralmente che per iscritto, e il saper comprendere e valutare quelle che vengono proposte da altri, sia attraverso testi scritti che nell'ambito di una discussione, possono essere dunque, in base a quanto appena visto, considerati degli obiettivi rilevanti per l'apprendimento, e con cui la scuola di ogni grado e le altre agenzie formative devono fare i conti e di cui devono assumersi, almeno in parte, la responsabilità.

Questo, in qualche misura, già avviene sul territorio nazionale grazie, oltre che all'impegno e all'iniziativa personale dei singoli docenti (purtroppo difficilmente documentabili a livello ufficiale), ad alcune esperienze di apprendimento, che hanno

strutturazione e applicazione sulla e della valutazione: i documenti da esaminare sarebbero, anche in questo caso, molti, ma qui potremmo limitarci a notare che già il *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment* (OECD, 1999), ad esempio, parlava esplicitamente di *Argumentation* come uno dei *continuous text types* (di cui la *scientific argumentation* risulta un sottotipo) e di *Mathematical argumentation skill* come una delle competenze matematiche. Un riferimento all'argomentativo in matematica che è stato poi mantenuto nel *Pisa 2015 Draft Mathematics Framework* (OECD, 2013), che riconosce il *reasoning and argument* come una delle *mathematical capabilities* fondamentali, essendo fondamentale il saper costruire spiegazioni, giustificazioni e argomenti e che si riflette ovviamente, insieme al suo corrispettivo umanistico, nella costruzione delle prove *Invalsi* somministrate agli studenti italiani in alcuni momenti specifici del loro percorso scolastico. Esaminando alcuni documenti prodotti negli ultimi anni dall'*Invalsi* in riferimento alle valutazioni compiute, si ha infatti che, ad esempio, il *Rapporto Prove Invalsi 2018* indica il "Riconosce diversi modi di argomentare" nella descrizione del livello 5 per Italiano e "Descrive il proprio ragionamento per giungere a una soluzione e riconosce, tra diverse argomentazioni per sostenere una tesi, quella corretta. Produce argomentazioni a supporto di una risposta data, in particolare sulla rappresentazione di un insieme di dati" nella descrizione del livello 4 di Matematica del grado 8 (la terza secondaria di primo grado) (cfr., pp. 68-69); le *Rilevazioni Nazionali degli Apprendimenti 2015-2016* e *2016-2017* pongono tra gli aspetti valutati relativi alla competenza di lettura il giudicare la coerenza delle argomentazioni portate a sostegno di una tesi (in "Aspetto 7"), "Argomentare" è una delle dimensioni in cui sono raggruppate le competenze valutate nella prova di Matematica, insieme a "Conoscere" e "Risolvere Problemi", dimensioni molto legate fra loro in quanto "a costruzione di un'argomentazione è in molti casi una attività di autentico problem solving e, d'altra parte, il problem solving richiede in genere attività di validazione intermedie e finali di tipo argomentativo" (*Rilevazioni Nazionali degli Apprendimenti 2015-2016*, p. 23), "Comprensione testo argomentativo A" e "Comprensione testo argomentativo D" sono tra le sezioni in cui si articola la prova di Italiano per gli studenti di II secondaria di secondo grado, ecc. Riferimenti all'argomentativo si trovano già nella descrizione dei livelli di abilità in Italiano (riferimenti a testi argomentativi per la precisione) e in Matematica per la V primaria (cfr., *Rilevazioni Nazionali degli Apprendimenti 2016 -2017*, pp. 103 -105), a conferma dell'interesse per la promozione delle capacità argomentative anche dei più piccoli che abbiamo riscontrato nei documenti esaminati. Risulta interessante rilevare, tuttavia, che le prove proposte non sembrano in grado di riflettere in maniera completamente adeguata lo sviluppo delle abilità argomentative dal punto di vista della loro applicazione in un contesto dialogico, sebbene, come abbiamo avuto modo di vedere nell'analisi appena compiuta, l'interesse per l'argomentativo dipenda in gran parte proprio dalla sua importanza per la comunicazione e il dialogo.

tra i propri obiettivi il miglioramento delle capacità argomentative delle persone coinvolte e che anche attraverso il confronto argomentativo si attuano.

Come si è accennato all'inizio di questo capitolo, infatti, la discussione entra in campo in molti dei metodi e delle tecniche didattiche contemporanee ed è plausibile che tali momenti costituiscano delle vere e proprie occasioni di esercizio delle proprie capacità argomentative per gli studenti che vi prendono parte, ma oltre a questi poi esistono interventi formativi specificamente focalizzati sull'argomentazione: in questa sezione del testo procederemo ad una presentazione ricostruttiva di tre di queste esperienze²⁰, la prima è quella legata all'implementazione in Italia del programma *Philosophy for Children* e la seconda e la terza sono, invece, riconducibili al diffondersi globalmente di pratiche di dibattito regolamentato. Fra gli esempi di implementazione di queste pratiche su suolo nazionale - es., *Disputa filosofica* (Udine e Lunigiana), *We Debate* (Lombardia), *Di-Battiamoci* (Roma) (si veda De Conti, 2015) - sono stati scelti i progetti *Palestra di botta e risposta*, proposto in Veneto da A. Cattani e collaboratori, e *A suon di parole*, promossa dall'Iprase trentino, in quanto legato strettamente all'ambito della ricerca, oltre che della pratica educativa, il primo, e quindi diffusamente trattato, spiegato e approfondito a livello di letteratura scientifica²¹, mentre il secondo per la chiarezza con cui, come vedremo meglio nel capitolo che segue, pone in evidenza la rilevanza per queste pratiche del requisito di razionalità che è a tema in questo lavoro, ossia la coerenza come non-contraddittorietà.

1.2.1 *Philosophy for Children* (M. Lipman, M. Santi)

La *Philosophy for Children* è un movimento culturale i cui membri (filosofi, professori universitari, insegnanti, educatori) mirano a favorire lo sviluppo del pensiero critico negli studenti (la capacità di ragionamento e di giudizio) coinvolgendoli fin da piccoli in attività di ricerca filosofica. Questo curriculum nasce negli Stati Uniti ad opera di Matthew Lipman e dei suoi collaboratori e ha trovato posto, sviluppo e diffusione nel panorama pedagogico italiano grazie all'impegno di molti formatori, tra i quali Marina Santi, professore ordinario di Didattica presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova e considerata ad oggi una delle maggiori esperte a livello nazionale del curriculum P4C (*Philosophy for Children*).

Procederemo ora a un breve esame delle idee del fondatore di questo curriculum, a partire da quanto da lui stesso spiegato sulla sua genesi in *Educare al pensiero* (Lipman, 2005), per poi passare alla sua introduzione nel contesto italiano, a partire dall'opera della Santi, *Ragionare con il discorso*²², nella quale vengono approfonditamente esplorati tanto gli aspetti pratici quanto le giustificazioni teoretiche, sia

²⁰I progetti di formazione al dibattito presenti in Italia sono, come sottolinea Cattani (2012b, p. 30) non tantissimi: "La retorica è nata nell'attuale Sicilia, un tempo Magna Grecia. La disputa è caratteristica della nostra tradizione scolastica. A dispetto di ciò, da noi manca oggi quasi del tutto una cultura ed una letteratura di formazione al dibattito".

²¹Come sottolineato da Cattani stesso (Cattani, 2011b, p. 10) Padova è stata la prima sede universitaria italiana ad introdurre un corso di *Teoria dell'argomentazione*.

²²Tesi dottorale dell'autrice pubblicata per la prima volta presso La Nuova Italia nel 1995 e riedita da Liguori nel 2006 in una versione aggiornata, che sarà quella qui considerata.

filosofiche che psicologiche, di questa proposta e viene inoltre presentato, contestualizzato e descritto uno dei primi esempi di traduzione e implementazione critica del programma P4C in Italia.

Come è nata la P4C? Lipman spiega di inserirsi in quella corrente del pensiero pedagogico che da sempre sostiene, sia per motivi di utilità sociale che di diritto individuale alla propria realizzazione personale, che il potenziamento della capacità di pensare del bambino dovrebbe essere il compito principale della scuola e non un obiettivo di secondo livello, secondario rispetto all'acquisizione dei contenuti delle singole discipline. Questa corrente si diffonde in maniera significativa negli anni Settanta, data la crescente consapevolezza dei professionisti dell'educazione che bisognasse fare qualcosa per migliorare la qualità del pensiero nelle aule scolastiche, sebbene ad una chiara definizione di cosa fosse il pensiero critico non si fosse ancora giunti. Una consapevolezza che si fa ancora più forte negli anni Ottanta, quando il sistema educativo americano affronta una profonda crisi: quelli che Lipman chiama "i fondamentalisti della scuola" la accusavano di non preparare bene gli studenti, mentre gli insegnanti si difendevano dando la colpa degli esiti scadenti degli studenti alla società, che ne svalutava il ruolo e l'importanza. Entrambe le fazioni, però, sottolinea Lipman, convergevano nel ritenere che lo scopo dell'educazione fosse comunque quello di instillare conoscenze. Nel frattempo, però, l'influenza del lavoro di Vygotskij e Bruner inizia a farsi sempre più forte e così sempre gli anni Ottanta vedono riuniti ad una conferenza, al Learning Research and Development Center della Università di Pittsburgh, studiosi cognitivisti, ricercatori di nuovi programmi (tra cui lo stesso Bruner) e insegnanti di abilità cognitive, al fine di escogitare nuove pratiche educative che mettessero infine davvero al centro lo sviluppo del pensiero, in particolare del pensiero critico. Ciò comportò, in prima battuta, un significativo ritorno di attenzione per l'insegnamento della logica e della filosofia - si pensi a Ennis (1969) - e nacque il progetto di logica informale - espressione probabilmente coniata da Gilbert Ryle (Ryle 1966) - che desiderava una logica più vicina al linguaggio naturale e al ragionamento quotidiano, più fruibile anche nelle pratiche pedagogiche.

La proposta teoretica di Lipman è che la filosofia, se adeguatamente ricostruita e insegnata, abbia la capacità di produrre un miglioramento significativo del pensiero nell'educazione. "Se adeguatamente ricostruita e insegnata" significa, per Lipman, adottare la pedagogia della comunità di ricerca come metodologia di insegnamento del pensiero critico, al fine di potenziare la componente riflessiva nell'educazione. Per educare il pensiero, infatti, bisogna stimolare creatività, intraprendenza, riflessione, mentre l'ambiente scolastico tradizionale, fin troppo stabile e strutturato, tende ad annientare la curiosità naturale dei bambini invece che a incoraggiarla. Il paradigma standard della pratica normale, centrato sulla trasmissione della conoscenza da chi conosce e ha l'autorità nel processo educativo, a chi non conosce e deve dunque assorbire informazioni che non possiede, deve quindi secondo Lipman essere messo in discussione: nel paradigma riflessivo da lui sostenuto, l'insegnante è colui che non trasmette ma guida pratiche di ricerca comunitaria, volte non all'acquisizione di informazioni, bensì "alla comprensione delle relazioni interne e reciproche tra gli argomenti oggetto d'indagine" (Lipman, 2005, p. 29). Ossia volta ad imparare a pensare. Ciò avviene grazie al fatto che in tali comunità di ricerca gli studenti sono mossi a porre domande e a dare risposte, fornendo argomenti a sup-

porto della propria posizione e a mettere in discussione quella altrui. Un'attenzione questa, al processo di ricerca come pratica educativa, che era già stata suggerita da Dewey (Dewey, 1910) e anche Mead (Mead, 1910) sottolineava l'importanza della dimensione sociale per i processi di apprendimento del bambino, e dunque del ruolo profondamente educativo della conversazione come interscambio di idee ed esperienze, guidata da genitori o insegnanti. Una conversazione non manipolativa che giunge fin dove giunge la ricerca stessa, non comunque in maniera disordinata e incoerente, ma nella forma di un dialogo disciplinato dalla logica: così si potenzia il ragionamento tramite l'esercizio!²³ Seduti in cerchio, faccia a faccia, i bambini negoziano i punti di vista e portano argomenti pro e contro quelli da loro sostenuti, pratica che risulterà poi loro molto utile anche da adulti, maturi cittadini di una società quanto più possibile democratica e inclusiva. Secondo Lipman, infatti, per educare i bambini alla pace e contro la violenza, non basta coltivare in loro reazioni emotive pro o contro determinate situazioni, o cercare di convincerli di quanto sia bella e buona la pace, e di quanto sia invece una cosa brutta e cattiva la guerra. Serve insegnare loro a mettere in azione pratiche che costruiscano la pace e disinnescino situazioni di violenza potenziale, ossia insegnare loro a dialogare insieme, facendo loro apprezzare il piacere della collaborazione intellettuale e dell'interscambio di idee in un clima di ascolto reciproco, sereno e rispettoso della diversità di opinioni e idee. Tale lavoro cognitivo serve anche a rafforzare la loro capacità di giudizio ed autocritica, di modo che imparino a pensare con la propria testa, ma che siano anche sempre pronti a rimettersi in discussione nel confronto con altri.

La P4C privilegia una strutturazione di questo tipo: lettura di una storia in cui vengono accennati temi di rilevanza filosofica in un modo che possa suscitare l'interesse dei bambini, stimolarli a sollevare domande e a darsi risposte su tali questioni e a discuterle. L'insegnante deve aiutare i bambini ad esprimersi, a saper riconoscere quando intervenire, a formulare ipotesi e definizioni e a far emergere le assunzioni implicite di una data posizione, ad imparare a chiedere ragioni e ad individuare errori di ragionamento, ecc. Il testo da cui si parte per la discussione durante tali attività di ricerca è spesso un racconto in cui i personaggi possiedono le abilità di pensiero di cui gli allievi tendono ad appropriarsi anche a partire da un desiderio di identificazione con gli eroi del racconto e quindi di ricostruzione dei processi intellettuali da loro messi in atto. Questi racconti riportano in molti casi una conversazione fra i personaggi, in gran parte anch'essi bambini, che sollevano coraggiosamente i loro dubbi e curiosità sotto forma di domande, ognuno con il proprio stile, chi più timido chi più esuberante, e ascoltano con attenzione gli interventi degli altri. Così i bambini-alunni sono stimolati a coinvolgersi essi stessi in un processo dialogico simile a quello del racconto, compiendo, almeno inizialmente senza accorgersene, svariati atti mentali, e dunque esercitando numerose abilità di pensiero, di cui prendono sempre maggior consapevolezza con il progredire delle attività²⁴.

²³In Dewey (1938b), Dewey già identificava, molto correttamente secondo Lipman, la metodologia della ricerca con la logica.

²⁴L'aspetto del coinvolgimento dei bambini viene ritenuto da Lipman di primaria importanza: secondo il fondatore della P4C sono infatti le emozioni che rendono il pensiero interessante, che lo dirigono e gli danno profondità, che influenzano la prospettiva secondo cui esso si struttura, insomma che lo informano in maniera essenziale, ed è dunque necessario tenerne debito conto quando ci si propone di potenziarlo, essendo i nostri giudizi pregni di una dimensione emotiva che

Così i bambini imparano a formulare domande, chiedere argomenti a supporto di una tesi, elaborare ipotesi e accettare critiche ragionevoli, cercare di chiarire concetti poco definiti, organizzare le informazioni, ed infine ad auto-correggersi nell'esercitare tali abilità sempre meglio. Essi vengono incoraggiati ad esprimersi liberamente sull'argomento di discussione e sono motivati a cercare vie proprie per affrontarlo e prospettive nuove da cui guardarlo.

L'intuizione di Lipman, che il lavoro di potenziamento del pensiero critico dovesse cominciare nelle aule scolastiche fin dai primi gradi dell'istruzione, si è dimostrata negli anni veramente feconda. Essa ha acquisito una fama di livello globale, nonché subito diverse personalizzazioni ad opera di molti estimatori. Tra questi possiamo ricordare Gareth Matthews, il cui metodo consisteva nel fornire ai bambini solo l'inizio di una storia di sapore filosofico, con l'intento di provocare la discussione e di far sì che fossero i bambini stessi a decidere come poteva continuare, come si può osservare nel suo famoso libro *Dialogues With Children* (Matthews, 1984). La proposta di un tale curriculum è stata estesa negli anni anche a studenti più grandi e ai genitori stessi degli alunni coinvolti, che vengono spesso essi stessi invitati a partecipare a gruppi di discussione su argomenti di stampo filosofico.

Nell'introdurre il curriculum nel contesto italiano, la Santi (Santi, 2006) ne riesamina ed approfondisce i vantaggi per l'apprendimento e le radici teoretiche, sottolineandone ulteriormente le giustificazioni filosofiche e psicologiche nel modo che segue.

Per quanto riguarda l'ambito filosofico, Santi sottolinea che tale proposta può contare su una forte e lunga tradizione, che vede nel filosofare, inteso come confronto dialettico originato dalla meraviglia e dallo stupore dell'esistente, il luogo ideale per imparare a diventare protagonisti della realtà, mentre per quanto concerne il campo dei saperi psicopedagogici, considerata la relazione fra processi cognitivi di costruzione della realtà e argomentazione, il riferimento dovrebbe essere, secondo la Santi, il costruttivismo sociale. Non esistendo, infatti, una definizione univoca del pensare né, di conseguenza, un concetto universalmente condiviso di cosa siano *ragione e razionalità* e dei loro criteri e opponendosi ad alla visione di un pensiero forte, assolutistico e fondazionista, inteso come "specchio della realtà"²⁵, che odora di metafisica, La P4C sembra infatti rifarsi a quella di un pensiero debole, la cui attività consisterebbe in un processo ermeneutico, continuo e mai concluso, di interpretazione del reale e argomentazione dell'interpretato, non potendosi, infatti, considerare il processo di pensiero come una realtà isolabile, uniforme e lineare, bensì in cui soggetto e oggetto del processo di pensiero si influiscono reciprocamente, essendo entrambi parte di una realtà conoscitiva più complessa di cui sono componenti inscindibili²⁶.

Santi sottolinea, dunque, che il processo di discorso-ragionamento può essere quindi compreso come una pratica argomentativa condivisa. Il processo argomentativo segue le regole della logica informale e non va confuso con i processi di dimo-

ne è indisciungibile.

²⁵Metafora presente in Rorty (1979), trad. It. Rorty (1986).

²⁶Sulla scia dei lavori di Mead (2010) e Vygotskji (1998), l'autrice evidenzia, infatti, con particolare accento il ruolo della comunicazione e dell'interiorizzazione nell'apprendimento cognitivo: il pensare è visto come un'azione sociale, che nasce e si sviluppa nella condivisione.

strazione e di deduzione della logica formale, che sono impersonali, indipendenti dal contesto, non negoziabili perché necessari e quindi definitivi. Il ragionamento che guida l'argomentazione è situato, sempre rivedibile e dalle conclusioni sempre rinegoziabili, così come sempre lo sono le ragioni portate a supporto di tali conclusioni, un processo *open-ended*, sempre socialmente condiviso e condivisibile, dall'impostazione più euristica che algoritmica. L'argomentazione, infatti, ha a che fare con inferenze di probabilità, ove le conclusioni non sono dedotte in maniera necessaria da delle premesse, ma supportate e giustificate da ragioni, che le rendono accettabili e condivisibili, sebbene non univocamente ed universalmente certe. Si potrebbe dire che il processo argomentativo consiste proprio in questa ricerca di ragioni a sostegno o contrarie alle varie posizioni in gioco e dunque il pensiero che si sviluppa tramite questi processi di argomentazione, come sottolinea Lipman (2005), è al tempo stesso pensiero critico e creativo, perché è un processo critico di creazione-costruzione condivisa di visioni di mondo, un processo generativo socialmente situato, che attraverso il continuo vaglio critico di ragioni, idee e credenze, tratte da un costante lavoro di interpretazione del reale, permette la formazione mai completa di nuove ragioni, idee e credenze.

Esso assume quindi la forma del dialogo, sia che esso abbia luogo fra più persone, sia che invece assuma la forma di una conversazione con se stessi, nella riflessione. Un dialogo che è esplorazione della realtà, investigazione delle ragioni proprie e altrui, delle altrui prospettive, ricerca condivisa e collaborativa, volta semplicemente ad andare fin dove l'argomentazione la può condurre, essendo il ragionamento, con le sue dinamiche e le sue regole, il protagonista, e non i singoli parlanti. Una dinamica argomentativa così intesa, essenzialmente giustificativa ed esplicativa, è un valido strumento di ragionamento cooperativo, in cui anche interlocutori provenienti da diversi background culturali e sociali possono coinvolgersi nel ricercare una posizione negoziata comune e dunque accettabile per tutti. Dunque il sostenere fin da piccoli nei bambini lo sviluppo di questa capacità, come la P4C si propone, permetterebbe loro un più efficace inserimento nelle attuali società plurali.

Questo curriculum comprende il filosofare proprio come un esempio paradigmatico di pratica argomentativa che permette, tramite la discussione comunitaria, la costruzione cooperativa della conoscenza. La filosofia viene intesa qui non come un'ulteriore disciplina da aggiungere ad un curriculum già denso, ma come attività trasversale alle già esistenti discipline, al fine di armonizzarle in un percorso intellettuale uniformemente orientato a favorire lo sviluppo della riflessione razionale e della ragionevolezza argomentativa.

Il filosofare come attività argomentativa da proporre ai bambini dunque, ma di che tipo esattamente? La Santi nel testo sottolinea che essa è un tipo di attività che permetta di mettere in discussione, idee, credenze e punti di vista, valutarli criticamente, non al fine di trovare soluzioni non più discutibili o verità certissime, ma di imparare ad assumersi la responsabilità di giustificare con ragioni quanto si afferma, per quanto incerto possa essere, e a sperimentare la meraviglia ed il piacere del porre domande e tentarne la risposta. La P4C suggerisce che questo si possa ottenere a scuola, dal punto di vista metodologico e didattico, trasformando le classi in piccole comunità di ricerca, concepite come già il Peirce suggeriva (Peirce, 1877), in cui le credenze acquisite vengono scosse dal dubbio, che muove la ricerca fino a

nuove credenze. In queste comunità ogni componente, ogni bambino, fa esperienza dell'essere visto e ascoltato dai suoi pari e dagli insegnanti, di poter esprimere il proprio giudizio e misurarlo con quello degli altri contando sul rispetto e l'attenzione di chi lo ascolta e sulla possibilità di poter auto-correggersi senza incorrere in punizioni o umiliazioni di sorta, imparando dunque a sentirsi considerato e anche apprezzato nel suo mettersi in gioco insieme ad altri con le proprie opinioni e idee. Ha modo così di sviluppare un buon senso di sé, imparando a stimarsi senza per forza abbassare gli altri, suoi compagni di avventura in quel meraviglioso viaggio che è la conoscenza. Impara, in breve, le basi di quella che da adulto sentirà chiamare la *convivenza civile*. In queste comunità il rapporto insegnante-alunno viene modificato rispetto alla lezione tradizionale, quindi anche l'insegnante tradizionale deve essere condotto in un processo di revisione delle proprie prospettive pedagogiche di riferimento e delle proprie metodologie didattiche. L'obiettivo primario della lezione non deve essere più il far apprendere una disciplina specifica, ma far imparare a pensare, e questo significa, per un'insegnante, rimettere in gioco la propria identità e la propria funzione, riconoscendo gli alunni come i veri protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento e non sé. Anche l'insegnante diviene un co-ricercatore, al più una guida, attento alla correttezza procedurale dell'argomentazione e neutrale, invece, dal punto di vista contenutistico.

Alla Santi si deve una delle prime applicazioni - forse la prima in assoluto - della P4C in Italia e la traduzione di alcuni degli strumenti didattici utilizzati nel curriculum, disponibili allora solo in lingua inglese. Soffermarsi brevemente su questa esperienza potrebbe aiutare a capire l'attuarsi concreto delle dinamiche finora descritte. Gli obiettivi generali della P4C, assunti in questo studio, erano lo sviluppo di atteggiamenti democratici, competenze comunicative, abilità di pensiero e di ragionamento, attitudini, disposizioni, atteggiamenti critici e creativi nei confronti del mondo e della conoscenza, e il testo adottato come racconto-guida la storia Kio e Gus (Lipman 2000), che ha a tema il rapporto con l'ambiente (sebbene entri in gioco anche quello della diversità, dato che Gus è una bambina cieca), tradotta in italiano proprio in occasione di tale studio e ad opera dell'autrice stessa. Nello studio sono stati coinvolti trentuno bambini delle scuole elementari: tredici frequentati la seconda elementare, dieci la terza, otto la quarta, tutti di età compresa fra i sette ed i nove anni. Le insegnanti coinvolte erano tre, tutte volontarie perché già sensibilizzate al tema, che sono state preparate a gestire le attività tramite un training settimanale di due ore, avvenuto nel mese di ottobre, all'inizio dell'anno scolastico, continuati poi come incontri di aggiornamento e confronto sulle attività svolte durante il periodo di sperimentazione. Le tre insegnanti, ed i rispettivi bambini, appartenevano a tre scuole diverse della zona del Polesine. Le sessioni di filosofia si tenevano una volta a settimana per circa un'ora, molto meno rispetto a quanto indicato dalla proposta americana, che ne prevedeva due o tre a settimana, per circa cinquanta minuti. La prima parte di ogni sessione serviva a costruire le basi del dialogo, attraverso la lettura di un brano della storia e una sua prima contestualizzazione: dopo la lettura ai bambini viene dato qualche minuto per leggere silenziosamente di nuovo il brano ed esprimere cosa vi hanno trovato di problematico, strano, interessante, ed in base ai loro interventi viene delineata un'agenda di discussione, ossia una lista degli argomenti che si vorrebbe trattare, che viene scritta sulla lavagna o su un grande

foglio bianco, assieme al nome del bambino che ha proposto la singola questione. Da questa lista poteva poi partire la discussione: la raccomandazione alle insegnanti era che l'enfasi non dovesse essere data tanto alle risposte corrette, quanto alle buone argomentazioni a supporto, al buon ragionamento, alle buone domande, ossia alla ragionevolezza dei processi in gioco. E che anche le eventuali correzioni di ragionamento avvenissero in maniera quanto più possibile *socratica*, ossia tramite domande che aiutassero a far emergere la consapevolezza dell'errore, più che una sua esplicitazione diretta. Ne risultò che i bambini erano in grado di sollevare e vagliare questioni filosofiche, e che il racconto e il dialogo comunitario favoriscono questa sensibilità alla dimensione filosofica della realtà; che il filosofare assieme dava l'opportunità ai bambini di divenire più consapevoli della struttura argomentativa del proprio ragionare e quindi anche dei propri discorsi; che il grado di complessità e coerenza delle argomentazioni era aumentato, così come il grado di collaborazione intellettuale reciproca.

Vediamo, ora, in cosa si differenziano i progetti legati al dibattito.

1.2.2 *Palestra di Botta e Risposta* (A. Cattani, M. De Conti)

Se io so di essere fallibile e tu sei consapevole della tua fallibilità, allora - se ci sta davvero a cuore risolvere i problemi - io aspetterò con ansia le tue alternative e le tue critiche e tu sarai grato delle mie alternative alla tua proposta e delle mie critiche. Insomma *discuteremo*. E la *discussione* è l'anima della democrazia²⁷. (Antiseri, 2003, p. 19)

Con questa citazione dal testo di Antiseri *Principi liberali* all'inizio del proprio lavoro *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito* (Cattani, 2011b) - frutto di un convegno-laboratorio a più voci con a tema la formazione al dibattito - Adelino Cattani, ideatore e promotore dei Tornei patavini di botta e risposta, sintetizza in poche righe uno dei motivi principali per cui si dovrebbe imparare, e quindi, insegnare, formare, a dibattere, ossia il legame essenziale che intercorre fra pratica del discutere, del dibattere, e vita democratica, nella sua forma tanto di confronto nella politica attiva, fra membri eletti nei principali organi dello Stato allo scopo appunto di "risolvere i problemi" dei loro concittadini, quanto di quella rispettosa e pacifica convivenza che dovrebbe caratterizzare la vita quotidiana di ognuno²⁸.

La pratica del dibattere come pratica formativa è in realtà molto antica. Come spiegato in De Conti (2015), *Dibattito regolamentato. Manuale per docenti e studenti, principianti e oratori* - che seguiremo da vicino in questa breve introduzione al progetto *Palestra di botta e risposta*, in quanto fornisce un'esaustiva panoramica sulle radici, l'utilizzo e la diffusione di queste attività in Italia - "il *dibattito regolamentato* è genericamente un confronto *argomentativo* su temi controversi di fronte a una giuria²⁹" (De Conti, 2015, p. 7), che si distingue da un dibattito qualsiasi per-

²⁷Corsivi nel testo.

²⁸Risulta, in questa prospettiva, interessante notare che, sempre in Cattani (2011b), De Conti (De Conti, 2011) parla di educare a dibattere per educare a gestire il disaccordo, una capacità sociale che lo porta a parlare di educazione al dibattito come educazione *civile*.

²⁹Corsivo nel testo.

ché segue regole ben precise, il cosiddetto *protocollo*, e viene promosso da istituzioni educative consapevoli del suo alto valore formativo.

Come De Conti (2015) sottolinea, il dibattere secondo regole viene riconosciuto fin dall'antichità come un'importante opportunità di apprendimento e come tale incoraggiata come vero e proprio metodo formativo, che mira a promuovere fra i partecipanti le capacità di esporre e articolare in maniera logica e convincente le proprie ragioni, di saper esaminare e valutare la ragionevolezza e la forza delle ragioni altrui, argomentare criticamente delle repliche ed eventualmente delle controrepliche, nonché ci si attende che essa incoraggi atteggiamenti di rispetto verso punti di vista differenti, anche opposti al proprio, e verso chi li sostiene.

La pratica dell'attività dibattimentale condotta a scopi di formazione può essere fatta risalire, secondo De Conti (2015), almeno alle *riunioni dialettiche* menzionate da Aristotele nei *Topici* al capitolo ottavo, che il filosofo antico presenta come momenti di dibattito fra interlocutori che sostenevano posizioni opposte e che attraverso un continuo scambio di domande e risposte esercitavano le loro capacità dialettiche. Un esercizio dalla grande utilità tecnica, perché promuoveva la padronanza tecnica di quest'arte, ma anche sociale, dato che permetteva di conoscere le opinioni, il sentire, dei diversi uomini dalla loro stessa voce, e gnoseologico, perché si impara a conoscere meglio le cose quando di ogni questione si possono osservare tanto le ragioni a favore quanto quelle contrarie.

Questo valore di esercitazione viene riconosciuto alla pratica dibattimentale anche più tardi, in epoca medievale: la *disputatio* era un momento obbligatorio di disputa che faceva parte dei percorsi universitari degli studenti medievali di arte, medicina, legge e teologia, con cui si voleva fornire a chi si fronteggiava nel dibattito l'opportunità di sviluppare le proprie abilità logiche e la propria capacità di sostenere, giustificare e difendere una tesi, nonché di imparare a fare domande. Alla *disputatio* medievale seguirebbe poi, per De Conti (De Conti, 2012, p. 14, in Cattani & De Conti, 2012) un periodo di "quiescenza" delle attività dibattimentali organizzate a fini formativi³⁰ che ha poi termine nel XIX secolo, che vede una rinascita di interesse da parte di club e associazioni per l'organizzazione e diffusione di queste pratiche, una rinascita che trae stimolo e vigore dal lavoro di riabilitazione della argomentazione operata da Toulmin e da Perelman e Olbrechts-Tyteca a metà '900, restituendo dignità conoscitiva all'ambito del probabile, del non dimostrabile e necessario, del non evidente, e restituendo questo alla dialettica.

Ma qual'è l'effettivo vantaggio apportato da queste pratiche in termini di apprendimento? Quali le competenze che verrebbero acquisite e sviluppate?

Assumendo una concezione di *competenza* come "costrutto complesso" (De Conti, 2015, p. 36) che si compone di conoscenze, abilità e atteggiamenti come suoi elementi costitutivi (Pellerey, 2004), dove "colui che è competente è colui che di fronte ad un compito o problema è capace di mobilitare le proprie conoscenze ed eseguire le attività necessarie a realizzarlo o risolverlo" (De Conti, 2015, pag. 36), De Conti, basandosi su un'ampissima rassegna di studi, sostiene che il dibattito

³⁰Come spiegato in Cattani (2009) a pagina 10, in epoca moderna il fascino per la dimostrazione e il ricorso all'evidenza si sostituisce a quello per l'argomentazione, che perde di credibilità, così come in generale il metodo scolastico medievale.

regolamentato è stato riconosciuto come utile ai fini del raggiungimento dei seguenti obiettivi d'apprendimento (De Conti, 2015, pp. 36 - 37):

- l'acquisizione, lo sviluppo, l'organizzazione e l'applicazione delle conoscenze e delle idee intorno a problemi antichi e attuali promuovendo inoltre l'interdisciplinarietà;
- l'acquisizione o sviluppo delle abilità logiche e critiche;
- l'acquisizione o sviluppo delle abilità argomentative;
- l'acquisizione o sviluppo delle abilità d'ascolto;
- l'acquisizione o sviluppo delle abilità di scrittura e lettura;
- l'acquisizione o sviluppo delle abilità oratorie o comunicative, verbali e non verbali;
- l'acquisizione o sviluppo delle abilità di ricerca e dell'attitudine alla ricerca;
- l'acquisizione o sviluppo dell'abilità di gestire il tempo costruttivamente;
- l'acquisizione o sviluppo della prontezza mentale;
- l'acquisizione o sviluppo di atteggiamenti e abilità cooperative e di risoluzione dei problemi stimolando i *cooperative* e *active learning*;
- l'acquisizione o sviluppo di un atteggiamento mentale aperto, flessibile;
- l'acquisizione o sviluppo delle capacità di risoluzione dei conflitti e dei disaccordi;
- l'acquisizione o sviluppo delle capacità decisionali e di *leadership*;
- l'acquisizione o sviluppo della capacità di controllare l'aggressività;
- promuovere un'istruzione interattiva;
- promuovere indipendenza e maturità sociale e di giudizio;
- promuovere l'autocritica;
- promuovere l'autostima;
- promuovere l'attitudine al dialogo democratico, alla partecipazione e alla tolleranza;
- promuove chiarezza interiore;
- rafforza il rapporto studente - professore;
- promuove il coraggio; offre un'eccellente preparazione pre-professionale;
- ha un impatto positivo sulla salute.

Per quanto concerne nello specifico le abilità argomentative, dall'esame di trenta testi tra i più rilevanti sul tema dell'educazione all'argomentazione - quali *The Skills of Argument* di Kuhn, *Education and Learning to Think* di Resnick, il *Trattato dell'argomentazione: la nuova retorica* di Perelman e Olbrechts-Tyteca e *Gli usi dell'argomentazione* di Toulmin - De Conti (De Conti, 2012) giunge a comporne un elenco:

1. Identificazione e uso dei connettivi, quantificatori e operativi.

2. Riconoscimento e valutazione dei diversi tipi di argomenti.
3. Sviluppo di ragionamenti consequenziali.
4. Identificazione delle premesse implicite.
5. Abilità definitorie.
6. Comprensione del problema o tesi da sostenere.
7. Identificazione degli indicatori di argomentazione.
8. Ricerca e selezione delle premesse e degli argomenti adatti.
9. Selezione e uso di dati e prove.
10. Uso di esempi e figure retoriche.
11. Interpretazione di dati e fatti.
12. Organizzazione di argomenti e prove in funzione della tesi da sostenere.
13. Comprensione e rispetto delle regole.
14. Anticipazione e comprensione della tesi avversaria.
15. Difesa dei propri argomenti e critica degli argomenti della controparte.
16. Valutazione degli argomenti secondo criteri pragmatici.
17. Uso delle domande per ottenere concessioni.

Ma in cosa consiste esattamente un dibattito regolamentato? Il dibattito regolamentato consiste in uno scambio dialogico, scandito in diversi momenti che poi analizzeremo, in cui due gruppi di dibattenti cercano di convincere una giuria della posizione da loro sostenuta. Come avviene questo scambio? Utilizzando principalmente il metodo dell'*argomentazione*: gli studenti coinvolti supportano la propria tesi e la difendono per mezzo di argomenti, attaccano e indeboliscono quella altrui, opposta alla loro, tramite argomenti, in un gioco di obiezioni e contro-obiezioni che stimola un continuo approfondimento ed articolazione delle posizioni stesse (si veda Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 1999). Questi argomenti vengono preparati - se non completamente, dato che non è mai possibile prevedere con certezza cosa un avversario potrebbe rispondere a quanto da noi sostenuto, almeno a grandi linee - in una fase precedente al torneo, e quindi al momento di dibattito vero e proprio: gli studenti partecipanti e i loro docenti vengono informati già all'inizio dell'anno scolastico di quali saranno le questioni che saranno oggetto del dibattito e di quale posizione, tesi, essi dovranno sostenere di fronte alla squadra avversaria e alla giuria, così che loro possano iniziare ad approfondire da subito il *topic* proposto loro. Quello della collaborazione ai fini della preparazione è un momento molto importante, perché se è vero che il momento del dibattito regolato dal protocollo che fra poco esamineremo in realtà dura molto poco, all'incirca un'ora, un'ora e mezza, la preparazione può durare anche settimane o mesi, a seconda del grado di coinvolgimento e impegno di studenti ed insegnanti partecipanti, ed essa immerge gli studenti in

un ambiente educativo che incoraggia e offre l'opportunità di attivare processi di apprendimento collaborativo/cooperativo.

Il *Manuale* di De Conti (De Conti, 2015) fornisce diverse indicazioni orientative su quali aspetti toccare durante questo importante periodo di preparazione. Per cominciare la questione su cui le due squadre, pro e contro, dovranno dibattere ha la forma di un interrogativo e tale interrogativo va analizzato per capire bene in che cosa consista la questione controversa. Bisogna cioè fare un lavoro di interpretazione della questione: 1) esaminare i termini e le espressioni di cui si compone, perché il linguaggio utilizzato potrebbe essere vago o ambiguo; 2) stabilire i significati secondo criteri di contestualità (che i significati così stabiliti siano ricollegabili ad una questione effettivamente controversa), quello letterale (il rispetto del senso comune di quei termini) e quello di ragionevolezza (che le scelte fatte sui significati, in termini di limitazioni o sfumature, siano ragionevoli); 3) cercare di definire espressioni e termini in maniera precisa, tentando di determinarne i significati in maniera quanto più possibile chiara e semplice; 4) avere chiaro che tipologia di questione si andrà a dibattere, se politica (le questioni sociali o individuali, a livello nazionale o internazionale), sui valori (valutazioni su giusto e sbagliato, corretto o immorale), di definizione (il *definiendum* ha effettivamente le caratteristiche attribuitagli? Quali caratteristiche effettivamente possiede?), sui fatti (eventi passati, contemporanei o futuri) o comparativa (confronto su cosa, ad esempio, ha più valore, o è più utile, o più giusto, fra due valori, piani d'azione, ecc.)³¹.

Una volta compresa più precisamente la questione (significato, rilevanza, tipologia, ecc.) su cui verterà il dibattito, De Conti suggerisce che le squadre si focalizzino su quali elementi sono necessari per la costruzione del loro argomento, sul comprendere di quali parti è composto. Rifacendosi a Toulmin (1975) e semplificandone l'analisi ai fini di facilitare il lavoro degli studenti, De Conti individua le seguenti parti, e ne suggerisce l'approfondimento. L'elemento fondamentale sono certamente le ragioni: "una ragione è un enunciato avanzato a supporto della verità, probabilità o plausibilità della conclusione da sostenere" (De Conti, 2015, p. 71), ed un altro elemento molto importante per sostenere efficacemente il proprio punto di vista sono le prove, ossia quei fatti, dati, fonti, informazioni, esempi, documenti, ragionamenti etc... che permettono di sostenere tali ragioni con maggior forza, le rendono più solide, perché atte a mostrarne la consistenza (cfr., De Conti, 2015, p.72).

Inoltre, gli studenti dovrebbero diventare consapevoli del fatto che le ragioni dipendono da principi spesso sottesi al loro utilizzo, impliciti. Un esempio molto chiaro fatto da De Conti di cosa si intenda per principio in questo contesto - un po' astrattamente definito dallo stesso come "il valore, la nozione, la regola o il criterio che sta alla base delle ragioni addotte e che contribuisce a renderle rilevanti per la conclusione da sostenere nel dibattito" (De Conti, 2015, p. 72) - e di quale sia la sua funzione è il seguente: se si dice che in certi casi è giusto porre dei limiti alla provocarietà dell'arte (tesi) perché a volte gli artisti, per essere provocatori, violano i diritti degli animali (ragione 1) e feriscono la sensibilità di alcuni gruppi culturali (ragione 2), *implicitamente* si assume che violare i diritti degli animali e sbagliato

³¹Come giustamente osserva De Conti (p. 65), il rischio è che queste indicazioni risultino un po' astratte rispetto al reale andamento del lavoro di preparazione, dato che i processi di definizione e contestualizzazione vanno approfondendosi con il procedere di questo.

(principio 1) così come ferire la suddetta sensibilità (principio 2). Questi principi sono a loro modo altre ragioni, che potremmo dire di secondo livello, e come tali hanno anch'essi bisogno di prove a loro sostegno perché potrebbero essere attaccati da degli avversari che li ritenessero fragili o infondati.

A rendere più precisi e dettagliati questi elementi contribuisce l'utilizzo dei quantificatori (espressioni quali "sempre", "in alcuni casi", "spesso", "qualche volta", etc...), dei qualificatori (espressioni quali "probabilmente", "è possibile che", "è certo che", "è necessario che", etc...) e dell'esplicitazione delle eccezioni (casi in cui quello che si sta dicendo non vale).

Tutti gli elementi parte degli argomenti che ognuna delle due squadre vorrà portare nella propria argomentazione a sostegno della posizione assegnatele dovranno essere oggetto di una ricerca, ed il materiale reperito tramite tale ricerca De Conti (cfr. De Conti, 2015, p. 83) raccomanda che venga valutato in base a: 1) quanto possa essere considerata attendibile la fonte di tali informazioni, attendibilità che dovrebbe essere per quanto possibile verificata tenendo conto, ad esempio, del fatto che fonti "controllate" difficilmente presentano errori grammaticali o un eccesso di espressioni cariche emotivamente, mentre indicano spesso una bibliografia e riferimenti a ricerche o ricercatori contemporanei, rintracciabili, esaminabili; 2) l'attualità delle informazioni reperite; 3) la coerenza di quanto reperito con materiale più accessibile. Tali processi di ricerca, che potrebbero svilupparsi via internet ma anche nelle biblioteche comunali o universitarie, non devono per forza cominciare da questi luoghi, chiarisce De Conti, per poi andare via via affinandosi, possono iniziare anche con un ragionamento, partecipando un momento di *brain-storming* o mettendo in campo strategie acronimiche, per iniziare a mettere sul tavolo idee e punti di vista anche molto diversi fra loro.

Veniamo ora al protocollo che regola il momento di dibattito vero e proprio. Il protocollo seguito nei *Tornei di botta e risposta* ideati da A. Cattani dell'Università di Padova seguono il protocollo chiamato *Patavina Libertas*, un esplicito riferimento al motto dell'università stessa, *Universa Universis Patavina Libertas*, e alla libertà di pensiero che in essa da sempre si vorrebbe vivere e promuovere. Esso prevede che le due squadre che si affrontano siano ognuna composta di sette studenti, cinque incaricati di portare avanti i discorsi che sono previsti dalle varie fasi del protocollo, e due che invece non vengano coinvolti direttamente ma fungano bensì da osservatori esterni, che possono aiutare i loro compagni riportando loro quanto osservato³². I vari momenti in cui è scandito il protocollo patavino richiamano volutamente alla mente l'impostazione classica del discorso oratorio: il momento dedicato al prologo, quello dedicato all'argomentazione, quello per la replica ed infine l'epilogo. Più precisamente il dibattito deve essere impostato nelle tre seguenti fasi (De Conti, 2015, p. 90):

- Fase di argomentazione:

1. Prologo (2 minuti)

³²Sebbene le classi coinvolte siano chiaramente composte da più di sette alunni, dato che esistono protocolli che prevedono anche due o tre soli componenti per squadra, quali il *Karl Popper Format* ed il *British Parliamentary*, questo protocollo viene considerato dall'autore come atto ad assicurare la partecipazione di un buon numero di studenti (cfr., De Conti, 2015, p. 89).

2. Prima argomentazione (3 minuti) - dialogo socratico (2 minuti)
 3. Seconda argomentazione (3 minuti) - dialogo socratico (2 minuti)
- Fase di Pausa (10 minuti)
 - Fase di replica
 1. Replica (2 minuti) - difesa della controparte (2 minuti)
 2. Epilogo (2 minuti)

Ognuno dei passi menzionati viene svolto ordinatamente da entrambe le squadre, così che lo sviluppo del dibattito assumerà in realtà questa forma (De Conti, 2015, p. 91):

1. Prologo squadra pro (2 minuti)
2. Prologo squadra contro (2 minuti)
3. Prima argomentazione squadra pro (3 minuti)
Dialogo socratico contro (2 minuti)
4. Prima argomentazione squadra contro (3 minuti)
Dialogo socratico pro (2 minuti)
5. Seconda argomentazione squadra pro (3 minuti)
Dialogo socratico contro (2 minuti)
6. Seconda argomentazione squadra contro (3 minuti)
Dialogo socratico pro (2 minuti)
7. Pausa a preparazione repliche (10 minuti)
8. Replica squadra pro (2 minuti)
Difesa squadra contro (2 minuti)
9. Replica squadra contro (2 minuti)
Difesa squadra pro (2 minuti)
10. Epilogo squadra pro (2 minuti)
11. Epilogo squadra contro (2 minuti)

De Conti (2015) spiega che, in occasione del prologo, lo studente che se ne assume il compito dovrebbe 1) provvedere alla presentazione della questione evidenziandone la problematicità, possibilmente attraverso una sua contestualizzazione nel dibattito attuale o attraverso una ricostruzione storica; 2) enunciare la posizione assunta rispetto alla questione presentata dalla propria squadra, cercando di far sì che essa sembri una logica conseguenza di quanto esposto al punto precedente, una sua coerente derivazione; 3) fornire una definizione dei termini e delle espressioni essenziali a capire la propria presa di posizione sulla questione; 4) dare una breve anticipazione di quali saranno i punti toccati, ossia gli argomenti portati nell'argomentazione che seguirà.

Nella fase dell'argomentazione dovranno essere esposti quelli argomenti in cui dovrebbero essere stati articolati quanto più fluidamente e consequenzialmente possibile gli elementi prima esposti, oggetto del lavoro di ricerca nella fase di preparazione, ossia ragioni, dati, esempi, in generale prove a sostegno della plausibilità della propria posizione e atti a convincerne la giuria.

Il momento socratico è il momento più "movimentato" previsto dal protocollo perché, ricalcando il metodo di interrogazione da cui prende il nome, corrisponde ad uno scambio vivace di domande e risposte, attraverso cui si cerca di: 1) cercare di comprendere meglio, più nel dettaglio, la posizione e gli argomenti dell'altra squadra; 2) far sì che l'altra squadra, nella persona del proprio interlocutore, l'interrogato, si impegni rispetto a determinate asserzioni e rifarsi a questi vincoli, questi impegni, *commitments* conversazionali per farli contraddire o mostrare la fragilità della loro argomentazione; 3) appunto cercare di far cadere in contraddizione la squadra avversaria, conducendola con una serie efficace di domande mirate a riconoscere la presenza di una contraddizione interna alla propria argomentazione.

A seguito del momento di dialogo socratico vi è la fase di pausa, che è in realtà una fase in cui si cerca di attrezzarsi per il momento delle repliche. Come? Suggestisce De Conti (2015) che: 1) avendo ormai conosciuto gli argomenti principali della squadra avversaria, si cerca a questo punto di elaborare delle contro-argomentazioni volte ad evidenziarne le debolezze e a minarne la solidità; 2) tra le contro-argomentazioni elaborate (le obiezioni) si cerca di individuare quelle più forti, dato che il tempo è poco; 3) cercare di immaginarsi come gli avversari potrebbero contro-argomentare alla propria posizione.

Dopo questi intensi 10 minuti di preparazione inizia la fase di replica, dove si hanno 2 minuti per squadra per presentare le obiezioni alla posizione altrui individuate come più rilevanti. Tra le varie forme che tali obiezioni possono prendere, spiega De Conti (2015), vi sono: contestare le premesse, oppure contestare che da esse seguano effettivamente le conseguenze che gli avversari vorrebbero trarne; contestare che da dei casi singoli si possano trarre quelle "leggi universali"; mostrare le conseguenze negative della posizione altrui o proporre alternative considerate migliori, ecc. A pagina 100, De Conti riassume le possibili azioni di replica in tre gruppi: "Contestare l'accettabilità delle premesse; contestare la rilevanza dei principi, delle ragioni o delle prove; contestare la sufficienza delle prove o dei dati" (De Conti, 2015, p. 100). Ognuna di esse si distingue al suo interno in delle sotto-azioni contro-argomentative quali: 1) negare che le premesse in questione possano essere considerate accettabili, oppure accettarle ma mostrandole meno categoriche di quanto l'altra squadra vorrebbe o mostrando che se ne possono trarre conseguenze contraddittorie o anche semplicemente non positive; 2) negare che tali elementi (ragioni, prove, ecc.) siano rilevanti ai fini di difendere la posizione sostenuta o accettandole ma riconoscendo loro una rilevanza assai minore di quanto l'altra squadra pretenderebbe; 3) negare che le evidenze portate dall'altra squadra siano sufficienti per mostrare che la loro posizione sia quella migliore oppure negarne la consistenza. Queste sono, in realtà, solo alcune delle mosse possibili, altre richiederebbero il saper individuare nell'argomentazione avversaria le cosiddette *fallacie*³³, ossia saper individuare quelle mosse argomentative che di una mossa valida, corretta, hanno solo l'apparenza, mentre in

³³Si vedano per un eventuale approfondimento Cattani (2001) e Cattani (2011a).

realtà si basano su ragionamenti scorretti e bisogna stare attenti a non lasciarsi ingannare. Tra le più famose possiamo ricordare la *petitio principii*, che assume come dimostrato ciò che invece deve essere sostenuto nell'argomentazione, o l'argomento *ad hominem*, che indica l'attacco personale all'oppositore/ agli oppositori, invece che all'argomento portato, o la fallacia *ad ignorantiam*, dove si certifica come vero qualcosa solamente perché ancora nessuno ha mostrato che è falso, o lo si considera falso perché ancora nessuno ha dimostrato che è vero.

Ai due momenti di replica corrispondono due momenti in cui si offre ad ogni squadra la possibilità di rispondere alle obiezioni poste dalla squadra avversaria, che sia chiarendo il proprio pensiero dove esso sia stato compreso o interpretato male, che sia ponendo sul campo nuovi dati o nuovi ragionamenti a giustificazione di quanto affermato o semplicemente attaccando la correttezza delle stesse obiezioni.

Infine il dibattito si conclude con l'epilogo, dove ogni squadra può decidere se riproporre una breve sintesi delle proprie argomentazioni e di quelle altrui, o se concentrarsi solo sul focalizzare i punti più intensi e controversi del contraddittorio al fine di convincere la giuria della maggior plausibilità della propria posizione³⁴.

Presentiamo ora un'altra esperienza di dibattito regolamentato, ovvero la trentina *A suon di parole*.

1.2.3 *A Suon di Parole* (P. Sommaggio, C. Tamanini)

Il progetto *A suon di parole* nasce nel 2010 dalla collaborazione fra la Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Trento, nella persona del Professor Paolo Sommaggio, e l'Iprase trentino (Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa)³⁶, con referente Chiara Tamanini³⁷. Esso consiste, come le appena esaminate palestre di botta e risposta patavine, in un torneo di dibattito regolamentato a cui sono invitati a partecipare gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado³⁸ delle

³⁴È giusto rilevare che quest'opera di convincimento è affidata, nel dibattito, non solo al verbale ma anche al para-verbale e al non verbale: tono, ritmo, gestualità, postura, sguardo, volume della comunicazione, sono tutti elementi che i partecipanti al torneo devono tenere in conto se vogliono che la loro esposizione dei propri argomenti sia efficace, e quindi convincere la giuria e possibilmente gli avversari e vincere. Essi contribuiscono, infatti, in maniera significativa a rendere il messaggio più o meno comprensibile a chi ascolta, più o meno chiaro, più o meno emotivamente colorito e sono anch'essi importanti per raggiungere il fine del dibattito regolamentato, ossia creare "oratori preparati e capaci d'affrontare un contraddittorio nel rispetto delle regole della ragione e della ragionevolezza e che siano capaci di far comprendere il proprio messaggio." (De Conti, 2015, p. 114). Agli aspetti retorici viene dato, infatti, nei tornei patavini - e in questo tipo di tornei di dibattito regolamentato in generale - un peso rilevante: come scrive Cattani (Cattani, 2011b) "bisogna avere ragione e bisogna saperla esprimere, ma non basta; bisogna riuscire a farsela riconoscere" (p. 17) e "*Parlare bene* è indice e causa del *pensare bene*"³⁵ (p. 28).

³⁶Negli anni si sono aggiunti come soggetti promotori anche il Comune di Trento e quello di Rovereto.

³⁷Per questa breve introduzione si seguiranno da vicino il testo di Sommaggio, Schiavon e Mazzocca (2018) e "*A Suon di Parole*". *Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018*. dell'Iprase, Indicato in bibliografia come Iprase (2018a).

³⁸Principalmente studenti delle classi terze e quarte, con recenti aperture a quelli delle classi seconde.

zone limitrofe³⁹ e che mira alla promozione delle loro abilità argomentative e di ragionamento, del pensiero logico-critico, così come delle loro competenze linguistiche, sociali e civiche.

Vediamo come si articola il loro protocollo specifico: il *format* del torneo prevede che al dibattito partecipino sei *speakers* per squadra, tre addetti all'esposizione delle argomentazioni a favore della propria tesi e tre invece responsabili delle contro-argomentazioni da portare in risposta alle argomentazioni della squadra avversaria, per un totale di dodici studenti *speakers* autorizzati a prendere la parola. Sommaggio e colleghi sottolineano (cfr., Sommaggio, Schiavon & Mazzocca, 2018, p. 260) come in realtà gli studenti effettivamente coinvolti siano di più: anche nel caso di questo torneo, infatti, il resto della classe risulta coinvolta attivamente nel periodo di preparazione al dibattito, nel mettere insieme le migliori ragioni per sostenere la tesi comunicata alla squadra dieci giorni prima del confronto con la squadra avversaria. Essa risulta, inoltre, molto d'aiuto anche al momento del dibattito vero e proprio, nella pausa fra argomentazioni e contro-argomentazioni, quando gli *speakers* possono consultarsi con i loro compagni di squadra/classe, il cui compito era agire come osservatori durante il momento dell'esposizione delle argomentazioni, per comprendere meglio le criticità delle argomentazioni altrui al fine di individuare con maggior chiarezza i punti deboli dove attaccare durante la fase contro-argomentativa. Le fasi in cui si articola in dibattito sono, infatti, tredici:

- sei momenti costruttivi di esposizione delle ragioni a favore della propria tesi (tre per squadra, tre minuti per ogni *speaker*);
- sei momenti contestativi di esposizione delle contro-argomentazioni a confutazione della tesi avversaria (tre per squadra, tre minuti per ogni *speaker*);
- un momento centrale di pausa fra la fase argomentativa e la contro-argomentativa, della durata di venti minuti, in cui i membri della squadra possono consultarsi fra loro e consultare risorse elettroniche e non per decidere come contrattaccare.

Alla fine della fase contro-argomentativa, i giudici - almeno tre ed estranei alle due squadre - avranno una quindicina di minuti per decidere la squadra vincitrice e anche lo *speaker* migliore, e poi ci sarà la restituzione alle squadre.

La fase espositiva iniziale è quella su cui si focalizza maggiormente il lavoro di preparazione una volta che è stata assegnata la tesi da sostenere - solitamente tesi opposte su questioni sociali, filosofiche, economiche o politiche - mentre la fase confutativa, in quanto strettamente legata a quanto affermato dagli avversari nella fase precedente, risulta essere più spontanea e, secondo gli autori, "è in questa fase che impari a gestire i disaccordi"⁴⁰ (Sommaggio, Schiavon & Mazzocca, 2018, p. 263).

Sommaggio e colleghi spiegano che questo lavoro di preparazione beneficia, inoltre, di alcune ore di *training* promosse dal Gruppo di Coordinamento del progetto, durante le quali vengono spiegate le regole del gioco/dibattito e vengono parimenti delineate alcune delle principali tecniche argomentative e contro-argomentative che potrebbero essere messe in campo dagli studenti durante il torneo, sebbene gli autori sottolineino come i formatori tendano solitamente in queste occasioni a porre

³⁹Sebbene, recentemente, oltre ad essersi espanso alla città di Rovereto e alla provincia di Bolzano, il torneo sia giunto anche in Veneto, a Chioggia.

⁴⁰Traduzione dall'inglese ad opera di chi scrive.

in evidenza come il modo migliore per imparare a dibattere sia proprio dibattere - e quindi proponano delle sessioni di simulazione piuttosto che soffermarsi su presentazioni astratte - e ad enfatizzare la naturale e spontanea capacità degli studenti di argomentare (cfr., Sommaggio, Schiavon & Mazzocca, 2018, p. 264).

Come esempio di come questa formazione si svolge risulta utile portare l'esempio recente del torneo 2018/2019: la formazione rivolta ai docenti prevedeva, in questo caso, un incontro iniziale in cui definire/condividere date e procedure relative alla realizzazione del torneo e un corso in quattro incontri⁴¹, così impostato⁴²:

- I incontro - **Strutture dei dibattiti**: Fenomenologia del dibattito, la retorica antica, la svolta argomentativa, il modello "A suon di parole", il modello del *World Schools Debate*, confronto tra modelli; laboratorio.
- II incontro - **Public Speaking**: linguaggio verbale, linguaggio paraverbale (uso della voce), linguaggio non verbale; laboratorio.
- III incontro - **Il docente tutor**: Aspetti di novità della figura del formatore: modelli di formazione basati sul concetto, modelli di formazione basati sul problema, modelli di formazione basati sulla scelta, modello formativo socratico; la gestione dell'emotività; laboratorio.
- IV incontro - **La valutazione del dibattito**: il ruolo dei giudici, i criteri di valutazione in "A suon di parole", dall'argomentazione all'etica; laboratorio.

Questi incontri di preparazione sono poi utili ai docenti nel momento in cui devono organizzare la fase interna del torneo, che è una fase di selezione interna alle varie scuole, e il *training* degli alunni iscritti al torneo. Sebbene gli autori sottolineino che gli allenamenti interni "devono essere autogestiti dagli studenti" (Sommaggio, Schiavon & Mazzocca, 2018, p. 264)⁴³, che sono incoraggiati ad essere autonomi e a decidere loro stessi chi assumerà quale ruolo durante il dibattito, nella breve guida messa a disposizione di docenti e studenti dall'Iprase ("*A Suon di Parole. Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018.*", pp. 1-5⁴⁴) si possono trovare i seguenti suggerimenti per svolgere un buon allenamento ed arrivare alla competizione preparati⁴⁵:

- Argomenti del dibattito: Non dare per assodata/scontata/ dimostrata la giustezza della propria posizione né quella dei propri argomenti, bensì, già in questa fase antecedente al torneo vero e proprio, iniziare a pensare la propria argomentazione come inserita in un contesto dibattimentale, cercando non solo di capire quali potrebbero essere le ragioni migliori per giustificare la propria tesi, ma anche le obiezioni che potrebbero essere sollevate contro la propria tesi e rispetto a quali fragilità del proprio discorso (cfr., sito Iprase).

⁴¹Si veda il sito web dell'Iprase, i link e gli allegati alla pagina *Ricerca e valutazione. A suon di parole: il gioco del contraddittorio*, Indicato in bibliografia come Iprase (2018b).

⁴²Per non appesantire il testo, non sono stati indicati di seguito date degli incontri, svoltisi tutti nel mese di novembre con cadenza settimanale, e nomi dei relatori, ossia Paolo Sommaggio, Chiara Tamagnini, Alvis Schiavon, Annalisa Morsella, Manuela Valle, Marco Mazzocca.

⁴³Traduzione ad opera di chi scrive.

⁴⁴Attenzione ai numeri delle pagine: sebbene la breve guida si trovi nella parte finale del documento, la numerazione delle pagine ricomincia da capo!

⁴⁵Quanto segue riprende da vicino quanto riportato in "*A Suon di Parole. Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018.*" dell'Iprase alle pagine indicate, ma non è una citazione letterale dal testo.

- Come costruire il discorso: Cercare di pensare la costruzione del proprio discorso, della propria argomentazione, in termini di passi da fare e corrispettivi esercizi da svolgere (cfr., sito Iprase).
 1. Cercare i materiali: Cercare di comprendere al meglio il significato della tesi assegnata, anche in quei casi in cui sembri di sapere già tutto: documentarsi, dunque, quanto più approfonditamente possibile, cercando fonti e materiali in internet o su altri canali, così da evitare anche, se possibile, durante il dibattito con l'altra squadra, di ricorrere ai "secondo me" (cfr., sito Iprase).
 2. Organizzare gli argomenti: Comprendere quali argomenti rilevati nelle fonti considerate possono essere utilizzati a sostegno della propria posizione e valutarli, cercando di comprendere quali sono più forti (per quantità e qualità di prove e dati portati), e quindi più difficilmente attaccabili, e quali invece più deboli, potenzialmente atti ad essere più facilmente criticati ed eventualmente confutati, o semplicemente irrilevanti o ovvi. Bisogna inoltre prestare attenzione agli elementi di ambiguità e all'eventuale presenza di premesse implicite nel discorso, ad evitare fallacie, circoli viziosi e contraddizioni interne (cfr., sito Iprase).
 3. Prevedere le contro-argomentazioni: Una buona padronanza delle proprie ragioni sarà di certo d'aiuto nel replicare alle argomentazioni portate dall'altra squadra, inoltre bisogna prestare attenzione anche alle ragioni a favore della tesi opposta alla propria nel momento della ricerca dei materiali, perché questo permette di immaginare con anticipo quello che è possibile che gli avversari sostengano ed immaginare come controbattere alle loro affermazioni, evidenziando eventuali errori e contraddizioni nella linea argomentativa altrui o cercando di renderla inconsistente. Va tenuto in conto, però, che per quanto questo lavoro di preparazione possa essere fatto bene, non è detto che poi la squadra avversaria non opti per una linea argomentativa completamente diversa da quella immaginata, e che quindi anche le obiezioni debbano prendere strade differenti per strutturarsi in maniera più adeguata a quelle specifiche argomentazioni. Bisogna ascoltarle con cura! (cfr., sito Iprase)
 4. Scegliere il percorso: Decisi gli argomenti da utilizzare, si deve decidere anche l'ordine secondo cui presentarli, come concatenarli fra loro e legarli alla conclusione che si deve, attraverso di essi, sostenere. Il modo suggerito per compiere la scelta migliore è confrontarsi fra compagni di squadra e con il/la docente *tutor*, e testando le linee argomentative pensate in delle simulazioni di dibattito, che permettano di capire quando e come convenga spendere un determinato argomento (cfr., sito Iprase).
 5. Stendere il discorso: Il tempo a disposizione degli *speakers* è di tre minuti, bisogna dunque decidere come presentare le proprie argomentazioni in modo chiaro, preciso e convincente nel tempo assegnato, ponendo attenzione non solo al rigore logico di quanto si sostiene, ma anche alla forma con cui lo si propone a chi ascolta, ossia all'eventuale uso di esempi e

immagini e espedienti retorici che potrebbero servire ad trasmetterlo ed imprimerlo più nitidamente nella mente altrui (cfr., sito Iprase).

6. Esporre il discorso: È necessario, infine, perché il discorso steso risulti efficace, porre attenzione anche al fatto che esso non è pensato per essere letto o recitato mnemonicamente, ma esposto ad un pubblico in maniera convincente e coinvolgente: aspetti quali lo sguardo, la gestualità, la dizione, il tono di voce, le movenze del corpo, ecc. sono tutti afferenti un'abilità retorica che bisogna anch'essa acquisire e sviluppare esercitandosi (cfr., sito Iprase)!

- La definizione dei ruoli: Il percorso di preparazione è un percorso di squadra: insieme al *tutor* è dunque necessario individuare per quale ruolo si è più portati e si può dunque essere di maggior aiuto alla squadra: cercare i materiali, stendere il discorso, fare gli *speakers*, ecc. (cfr., sito Iprase)

Per quanto concerne il momento della valutazione, i criteri secondo cui ogni *speaker* viene valutato dalla giuria, assegnandogli un punteggio da 1 a 5 - 0 assenza di prestazione; 1 livello carente; 2 livello sufficiente; 3 livello discreto; 4 livello buono; 5 livello ottimo - sono i seguenti⁴⁶:

1. Contenuto:

- **Qualità argomentativa** (o contro-argomentativa): capacità dell'intervento di apportare argomenti utili alla discussione, che si presentino in sé come coerenti, sufficienti, convergenti, resistenti ma che siano altresì in grado di scalzare le tesi altrui, individuandone imprecisioni, incongruenze e contraddizioni.
 - (a) Coerenza: legame di non contraddittorietà che si attua tra l'argomento costituente la premessa e la conclusione che si vuole portare a supporto della propria posizione.
 - (b) Sufficienza: illustrazione delle ragioni necessarie per raggiungere la conclusione.
 - (c) Convergenza: connessione logica che si manifesta quando le diverse ragioni illustrate (argomenti) si dirigono verso la stessa conclusione e mirano al raggiungimento dello stesso scopo confutatorio.
 - (d) Resistenza: attitudine degli argomenti proposti a porsi come infrangibili perché potenzialmente in grado di resistere alle obiezioni.
- **Quantità argomentativa** (o contro): numero di argomenti, dati e fonti portati a supporto della propria tesi.
- **Pertinenza**: attinenza dell'intervento all'oggetto specifico della discussione; focalizzazione del tema.

2. Modo o forma:

- **Lucidità** espositiva: chiarezza nell'esposizione; concatenazione ordinata degli argomenti.
- **Lessico**: proprietà di linguaggio; capacità di padroneggiare la lingua italiana, anche eventualmente nei linguaggi settoriali.

⁴⁶La seguente è una citazione dei criteri riportati in "*A Suon di Parole*". *Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018.* dell'Iprase, pp. 10 - 11, ma il *layout* dell'elencazione è stata modificata rispetto all'originale per maggior chiarezza.

- **Actio:** efficacia della *performance* dal punto di vista scenico e retorico-persuasivo, intesa come capacità di reagire agli argomenti di controparte e di coinvolgere l'uditorio (attraverso l'adeguatezza del tono di voce e la chiarezza della dizione, lo sfruttamento di fattori di comunicazione non verbali quali la postura, la direzione dello sguardo, la padronanza dello spazio circostante; l'uso di espedienti retorici per catturare o tenere desta l'attenzione dell'ascoltatore o per imprimere il proprio discorso nella memoria dell'ascoltatore, ad esempio battute o slogan)

(Iprase, "A Suon di Parole". *Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018.*, pp. 10 - 11)

A partire dall'anno scolastico 2014/2015 sono state inoltre proposte e promosse anche la versione in lingua inglese, *WordGames*, e quella in lingua tedesca, *WortBeweb*, di *A suon di parole*.

Queste versioni in lingua straniera del torneo di argomentazione mirano in maniera più marcata, oltre che al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento precedentemente menzionati, allo sviluppo delle competenze linguistiche riferite all'utilizzo e alla padronanza di una lingua straniera - in un contesto come quello italiano dove queste competenze rimangono spesso molto teoriche e non vengono offerte sufficienti opportunità all'interno del normale contesto scolastico per impraticarsi con l'uso effettivo dei nuovi strumenti comunicativi (cfr., "A Suon di Parole". *Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018.*, p. 12) - e a favorire, attraverso tale sviluppo, l'occupazione e il confronto civile-democratico a livello internazionale (cfr., "A Suon di Parole". *Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018.*, pp. 13-14).

Il diverso accento in termini di obiettivi di apprendimento porta anche a delle differenze nella strutturazione della competizione: gli *speakers* addetti per ciascuna squadra all'argomentazione sono due invece di tre, così come per la fase contro-argomentativa sono previsti due oratori invece di tre (sempre però della durata di tre minuti per intervento) e al termine della fase argomentativa e prima del momento di pausa è previsto un momento, circa cinque minuti, in cui le due squadre possono confrontarsi, chiedendo chiarimenti su termini ed espressioni usate durante questa prima fase e sulle fonti citate (cfr., "A Suon di Parole". *Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018.*, p. 19).

Anche per quanto concerne la valutazione i parametri di giudizio sono lievemente differenti:

- **Parametri contenutistici** (*Content - Inhalt*) volti a consentire di valutare gli argomenti proposti dal punto di vista dei loro contenuti (aderenza al tema proposto; adeguatezza rispetto alla tesi che si intende dimostrare/confutare; loro esaustività e ricchezza, anche per quanto attiene alla dovizia di informazioni rese o ai dati che le supportano). Essi sono così articolati⁴⁷:

⁴⁷Essendo che i criteri risultano i medesimi e sono articolati in maniera equivalente in entrambi i tornei in lingua straniera, non si è ritenuto opportuno riportare due volte il medesimo elenco e si è deciso invece di riportarlo una volta sola ma di indicare i nomi dei parametri in entrambe le lingue. Tuttavia è necessario notare che nel testo originale da cui è stato tratto il seguente estratto sono presenti in realtà due versioni, con le medesime descrizioni dei parametri, ma con i nomi di essi in un caso in lingua inglese e in uno in lingua tedesca.

1. *Adequacy/Consistency - Angemessenheit/Qualität* (adeguatezza/coerenza degli argomenti rispetto al *thema probandum*).
 2. *Richness/Exhaustiveness - Quantität/Informationsvielfalt* (ricchezza, esautività degli argomenti proposti).
- **Parametri relativi alla qualità argomentativa** (*Argumentative quality - Argumentationsqualität*): volti a consentire una valutazione della capacità argomentativa dei singoli argomenti e della loro correlazione rispetto alla tesi da proporre, o anche della loro capacità logica interna. Essi sono così articolati:
 1. *Argumentative Performance - Sprechweise/Darstellung* (qualità oratorie: tono di voce, espressioni verbali e non verbali, gestualità).
 2. *Argumentative Progression/Development - Argumentationsaufbau* (progressione del discorso vista nel suo insieme, dal punto di vista della qualità logico argomentativa; costruzione dell'argomentazione).
 - **Parametri Linguistici** (*Language & Speech - Sprache*): coniugano una valutazione di tipo strettamente linguistico (vocabolario, grammatica) con il profilo retorico dell'uso della lingua (ovvero della sua efficacia comunicativa ma anche della correttezza della pronuncia). Essi sono così articolati:
 1. *Grammar/Vocabulary - Grammatik/Wortschatz* (correttezza grammaticale e lessicale).
 2. *Pronunciation - Aussprache* (pronuncia, utilizzo di espressioni e intercalare idiomatici - pronuncia, intonazione, costruzione delle frasi).

(Iprase, "A Suon di Parole". *Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018.*, pp. 21 - 24)

Per quanto concerne invece la valutazione dell'efficacia del progetto, Sommaggio e colleghi (cfr., Sommaggio, Schiavon e Mazzocca, 2018, p. 266) sottolineano la diffusione crescente che esso ha conosciuto negli anni - al torneo 2016/2017 hanno partecipato 12 scuole, 1000 studenti e 200 insegnanti - e si propongono per il futuro di a) fornire questionari ai docenti, di modo da valutare se tra prima e dopo la partecipazione al progetto si possano notare cambiamenti nel comportamento sociale degli studenti coinvolti; b) proporre questionari prima e dopo il torneo agli studenti coinvolti, per sondare interesse al progetto e sua influenza sulle loro scelte per il futuro; c) collezionare delle *report cards*, pre e post torneo, per indagare se vi sono stati cambiamenti nelle performances agli esami orali degli studenti. Il sito web dell'Iprase⁴⁸ riporta inoltre che su un campione di 212 studenti coinvolti nel progetto, ai quali è stato chiesto di prendere posizione rispetto alle seguenti questioni con un sì o con un no:

- Grazie al torneo ho imparato a ragionare in modo argomentato.
- Ho imparato a presentare le mie opinioni attraverso un ragionamento.
- Questa esperienza mi è servita per imparare a parlare in pubblico.

L'89,4% ha risposto di sì alla prima, alla seconda ha risposto affermativamente l'86,0%, alla terza il 70,7%.

Tamanini (cfr., Tamanini, 2014) riporta poi che, in base alle esperienze fatte e dalle affermazioni (scritte) degli partecipanti e dai risultati di alcuni questionari

⁴⁸Si veda quanto indicato in bibliografia come Iprase 2018b, al link *Alcune caratteristiche del torneo di dibattito*.

proposti loro per cercare di migliorare di anno in anno il programma, parrebbero emergere i sei seguenti concetti chiave⁴⁹: 1. confronto civico (ovvero, si può discutere di tematiche di attualità senza accapigliarsi!); 2. analizzare temi complessi (ovvero, la discussione aiuta a comprendere che vi sono problemi multiformi e controversi); 3. attivare competenze (le si agisce e si dimostrano le proprie capacità); 4. orientamento (ovvero, mettere sul tavolo e testare i propri talenti e attitudini favorisce l'orientamento personale e professionale); 5. lavoro di squadra (collaborazione e non personalismi!); 6. imparare un metodo (ovvero, imparare ad esporre, confrontare, sintetizzare, ecc.).

I percorsi sinteticamente ricostruiti in questa sezione presentano alcuni tratti in comune e alcune differenze. Per cominciare, tutti parrebbero porre in evidenza la rilevanza dell'esercizio dell'argomentazione ai fini dell'esercizio della cittadinanza, e dunque sottolineano l'importanza sociale, oltre che personale, per il singolo studente, delle attività proposte. Queste, infatti, dovrebbero aiutare lo studente ad imparare a dare espressione al proprio pensiero e ad ascoltare e rispettare quello altrui, ad aprirsi a nuove prospettive sulla medesima questione e ancor più a diventare consapevole che esse esistono, ovvero che esistono posizioni, punti di vista sulle cose, anche differenti dal proprio. Per far questo, tutti e tre i progetti parrebbero cercare di stimolare gli studenti coinvolti a dire quello che pensano e a sostenerlo con ragioni, ad imparare a porsi domande e a farle, per chiarirsi e per chiedere chiarimenti circa il pensiero altrui dove questo pare presentare aspetti opachi, ambigui o anche erronei.

Essi cercano, tuttavia, di raggiungere obiettivi simili i modi in parte differenti: nel progetto P4C le modalità di relazione che vanno ad instaurarsi fra gli studenti parrebbero essere principalmente collaborative/cooperative, mentre i due progetti di dibattito sono anche in parte una competizione fra due squadre, dove la modalità collaborativa/cooperativa entra in gioco nella preparazione da parte della classe, del *team* partecipante al torneo, del momento di dibattito vero e proprio. Probabilmente in parte anche in dipendenza da questa differenza, poi, e in parte per via del differente *target* d'età, i tornei di dibattito parrebbero dare maggiore enfasi ed importanza, rispetto alla P4C, allo sviluppo delle contro-argomentazioni e delle contro-argomentazioni alle contro-argomentazioni altrui, così come alla ricerca e all'uso delle evidenze - dei dati e delle informazioni come prove - per corroborare e sostenere la forza e la validità della propria tesi e delle proprie ragioni di fronte a chi la pensa in maniera opposta alla propria. Inoltre, la P4C parrebbe svolgersi principalmente in modalità *whole-class*, con discussione guidata dal docente come facilitatore, mentre nei progetti di dibattito gli studenti parrebbero lavorare anche singolarmente e in *small-groups* durante la fase di preparazione (Bottecchia, 2009; Falduti, 2009) e il momento di dibattito vero e proprio non è come, abbiamo visto, una discussione guidata ma un momento molto strutturato e in parte quasi *recitativo*, soprattutto nella fase di esposizione delle proprie argomentazioni. Per quanto concerne il ruolo degli insegnanti coinvolti, in questo secondo caso, quello dei tornei di dibattito, risulta interessante notare che, se al momento del dibattito

⁴⁹Non risulta in realtà chiaro se siano i concetti più ricorrenti o se siano delle macro-categorie utilizzabili per sintetizzare/racchiudere altri concetti, ecc.

vero e proprio essi sono plausibilmente presenti solo in quanto accompagnatori della squadra partecipante e non paiono avere una parte attiva in esso, il loro coinvolgimento durante la fase di preparazione al torneo parrebbe poter essere variabile: essendo, infatti, che per questa fase, a differenza di quella di dibattito, non viene previsto un *iter* strutturato come un protocollo, ma suggerimenti e indicazioni di buone pratiche, ad ogni insegnante sta la responsabilità di decidere in che misura, tempi e modalità seguire e dare forma concreta a tali suggerimenti ed indicazioni, adattandole in quella che si ritiene essere la maniera migliore al proprio contesto classe. Si potranno avere, allora, docenti che decidono di dedicare molte ore al lavoro di preparazione e altri meno; docenti che stimoleranno di più gli studenti a lavorare a casa, nel loro tempo extra-scolastico, e altri meno; docenti che suggeriranno di lavorare in piccoli gruppi dove altri suggeriranno la *whole-class*; docenti che riterranno di intervenire in maniera più diretta nel lavoro degli alunni (forse troppo), per guidarli ed evitare errori e dispersioni, dove altri riterranno invece di tenersi maggiormente estranei alle attività (forse troppo), per far sentire più liberi gli alunni ed incoraggiarne autonomia e responsabilità, ecc.

Proviamo, ora, a confrontare quanto appena visto con uno dei più importanti lavori sulla promozione delle capacità argomentative a livello internazionale.

1.3 Uno sguardo al *Learning to Argue* *l'argument curriculum di D. Kuhn*

Il campo di ricerca del *Learning to argue* e dell'*Arguing to learn* risulta, all'estero, sempre più vasto ed in continua crescita, come Greco e colleghi hanno recentemente sottolineato (cfr., Greco et al., 2018). Questa diffusione, come si è già cercato di suggerire, non sorprende, se si considerano l'importanza del "dialogo, come forma di comunicazione caratterizzata dal suo impegno per l'inclusione e la razionalità"⁵⁰ (Reznitskaya & Gregory, 2013, p.114), e dunque la conseguente rilevanza di questi studi per le scienze dell'educazione, il cui scopo, tra gli altri, dovrebbe essere appunto quello di promuovere la razionalità critica degli studenti (cfr., Siegel, 1985; 1995), e data la comprovata relazione fra argomentazione e "critical and high-order thinking" (Rapanta, Garcia-Mila & Gilalbert, 2013, p. 483), e dunque, la forte rilevanza di questa per lo sviluppo del pensiero democratico dei futuri cittadini (cfr., Rapanta & Macagno, 2016; Schwarz, 2009; Kuhn, 2010). Tuttavia, questa diffusione non ha ancora riguardato in maniera diretta il territorio nazionale, dove approcci educativo-argomentativi esplicitamente e specificamente legati a questi due complementari indirizzi di ricerca non sembrano essere presenti.

Si provvederà ora a presentare gli aspetti principali di uno degli approcci di intervento afferenti all'ambito del *Learning to argue* tra i più conosciuti su scala mondiale, ossia quello ideato e portato avanti da Deanna Kuhn, della Columbia University di New York, e dai suoi colleghi e collaboratori, per dare evidenza delle differenze che intercorrono fra questo e le esperienze già presenti in Italia, e di

⁵⁰Traduzione dall'inglese ad opera di chi scrive.

alcuni vantaggi da esso offerti⁵¹. Per questa breve presentazione - come già fatto nelle precedenti sezioni - seguiremo fedelmente le opere dell'autrice in cui il progetto di interesse per questo lavoro parrebbe più chiaramente introdotto, in questo caso *Argue with Me: Argument as a Path to Developing Students' Thinking and Writing* (Kuhn, Hemberger e Khait, 2017) e *Education for Thinking* (Kuhn, 2005). I due testi presentano due versioni leggermente differenti del curriculum argomentativo e si è deciso di tratteggiarle brevemente entrambe, nei loro aspetti principali, in due paragrafi separati.

"Education for Thinking"

In *Education for Thinking* l'autrice identifica due principali capacità di pensiero da promuovere, le *inquiry skills* e le *argumentative skills*, e descrive dettagliatamente l'intervento condotto con due differenti *middle schools* di New York - una *Struggling school* e una *Best-Practice* - per uno sviluppo guidato di queste *skills*. In questa sede, ci soffermeremo sulla parte di intervento relativa alle *argumentative skills*, chiamate anche dall'autrice *skills of argument*.

Il lavoro su queste, sulla loro promozione e il loro sviluppo, risulta per l'autrice particolarmente importante in quanto, secondo Kuhn, molti studenti, e anche molti adulti, non si impegnerebbero in discussioni perché considerano queste quasi come una mancanza di tolleranza: tutte le opinioni devono essere equiparate, ogni opinione deve essere rispettata e quindi nessuna discriminazione è possibile o desiderabile. Ma questo porterebbe a non progredire mai verso un livello di valutazione, dove si riconosce che in effetti alcune opinioni sono migliori di altre: alcune sono supportate da evidenze, altre no; alcune permettono di fare previsioni efficaci, altre no, e così via. Ciò significherebbe, anche, non imparare a dare ragioni per una tesi, cioè a giustificarla; non imparare a scegliere tra più alternative per mezzo di un ragionevole giudizio; non imparare a confrontarsi con punti di vista diversi, come richiesto nella democrazia. Secondo l'autrice questa situazione dovrebbe essere modificata.

Nel lavoro descritto nel testo, per cominciare, gli studenti partecipanti al programma proposto da autrice e collaboratori vengono coinvolti in un pre-test - a cui corrisponde un post-test equivalente a fine intervento - articolato nelle seguenti due fasi, una relativa all'argomentazione individuale e l'altra all'argomentazione dialogica (cfr., Kuhn, 2005, p. 154): agli studenti coinvolti viene richiesto di produrre i propri argomenti contro oppure a favore della pena di morte, questione a tema del lavoro descritto in Kuhn (2005), e vengono successivamente posti in delle coppie con un componente pro pena di morte e uno contro e viene richiesto loro di discutere la questione e cercare di raggiungere un accordo. In merito a questo momento dialogico, in Kuhn e Udell (2003) viene riportato che il tempo dato dovrebbe essere di 10 minuti e le istruzioni fornite le seguenti:

We are here for a discussion about capital punishment. Your task is to talk about the issue of capital punishment, of whether a person should be put to death for a

⁵¹Per conoscere più estesamente il lavoro di ricerca di Kuhn collaboratori, altro da quello che verrà ora presentato, si possono prendere in considerazione: Kuhn (2018); Kuhn & Modrek (2017); Kuhn, Goh, Iourdanau & Shaenfield (2008); Kuhn, Zillmer, Crowell & Zavala (2013); Goldstein, Crowell & Kuhn (2009); Mayweg-Paus, Macagno & Kuhn (2015); Modrek & Kuhn (2018); Papathomas & Kuhn (2017).

serious crime. I'd like the two of you to have a serious discussion about the issue. You'll need to discuss the reasons each of you have for your viewstand find out where you agree and disagree. If you disagree, try to determine why and try to reach an agreement if you can. (Kuhn & Udell, 2003, p.1248)

Dopo il pre-test e facendo riferimento alla posizione circa il tema da loro dichiarata, l'autrice spiega che gli studenti coinvolti nel lavoro descritto vengono divisi in pro e contro la questione, in gruppi da quattro a otto persone, e gli viene spiegato che alla fine delle attività ci sarà un momento di confronto, uno *showdown* in cui pro e con si affronteranno e che le attività serviranno anche per prepararsi a tale confronto.

Sinteticamente, le attività che costituiscono il curriculum, con i relativi *cognitive goals*, sono le seguenti:

Generating Reasons

Goals: Reasons underlie opinions; different reasons may underlie the same opinion.

Elaborating reasons

Goal: Good reasons support opinions.

Supporting reasons with evidence

Goal: Evidence can strengthen reasons.

Evaluating reasons

Goal: Some reasons are better than others.

Developing reasons into an argument

Goal: Reasons connect to one another and are building blocks of argument.

Examining and evaluating opposing side's reasons

Goal: Opponents have reasons too.

Generating counterarguments to others' reasons

Goal: Opposing reasons can be countered. "We can fight this."

Generating rebuttals to others' counterarguments

Goal: Counters to reasons can be rebutted. "We have a comeback."

Contemplating mixed evidence

Goal: Evidence can be used to support different claims.

Conducting and evaluating two-sided arguments

Goal: Some arguments are stronger than others. (Kuhn, 2005, pp. 153-154)

Descritte maggiormente nel dettaglio, le attività condotte dall'autrice e dai collaboratori con gli studenti nel lavoro in questione sono state le seguenti⁵²:

Attività 1, *Generating Reasons*: Kuhn (2005) descrive che questa attività viene introdotta agli studenti coinvolti spiegando loro che una cosa fondamentale è essere chiari sul perché si sostiene una data posizione (pro o contro la pena di morte in questo caso) e che ci possono essere diverse ragioni a sostegno della medesima posizione. Quindi spiega che in questa attività è stato richiesto agli studenti coinvolti di provare a ricordare le ragioni che avevano portato quando gli era stata chiesta la loro posizione sulla pena di morte e di riflettere su quali fossero le più importanti, scrivendo su un biglietto quella che ritenevano in assoluto la più importante di tutte. Sono stati poi incoraggiati a riflettere sul significato delle ragioni e se

⁵²Quanto segue è una sintesi ricostruttiva fedele, quasi letterale, di quanto riportato in Kuhn (2005) a pagine 155 e seguenti.

fossero presenti dei duplicati, e in questo caso a eliminarli⁵³. Poi Kuhn spiega che agli studenti è stato chiesto di trovare tre persone con la loro medesima posizione sulla pena di morte e chiedere loro le loro ragioni per riportarle poi al gruppo e lavorarci assieme, e la stessa insegnante-*coach* era legittimata ad aggiungere una ragione se ne mancavano di evidentemente rilevanti in quelle riportate dagli studenti.

Attività 2, *Elaborating Reasons*: Kuhn (2005) descrive che nello svolgersi di questa attività è stato chiesto agli studenti coinvolti di riflettere sul fatto se le ragioni da loro portate fossero da considerarsi o meno delle buone ragioni e riporta che questa questione ha portato gli studenti a domandarsi come fossero fatte delle buone ragioni e a cercare di rendere più forti le proprie. Kuhn riporta poi che durante l'attività è stata introdotta la questione del punto di vista dell'altro e, dal *coach* pro, la differenza fra ragioni che rispondono alla domanda *perché* è giusta la pena di morte e quelle che rispondono al *quando* va utilizzata. Kuhn riporta infine che durante questa attività è stato chiesto ad ogni studente di assumersi la responsabilità di almeno una ragione fino allo svolgersi dello *showdown*.

Attività 3, *Supporting Reasons with Evidence*: Kuhn (2005) spiega che in questa attività gli studenti sono stati introdotti al ruolo delle evidenze come elementi che rendono più forti le ragioni e che per familiarizzarli con le evidenze sono stati provvisti di articoli di giornale rispetto al cui contenuto⁵⁴ (favorevole alla tesi del loro gruppo) erano chiamati a decidere se e come potesse rendere più forti le loro ragioni. Un riassunto delle evidenze a supporto era poi scritto su un foglietto da attaccare al foglietto con la ragione rispetto alla quale era di supporto.

Attività 4, *Evaluating Reasons*: Kuhn (2005) riporta che agli studenti è stato chiesto, durante questa attività di lavorare in sottogruppi di due o tre persone per decidere quali fra le ragioni prodotte e scritte sui foglietti fossero "*best*", quali "*good*" e quali "*ok*", e poi di ripetere la medesima attività con sottogruppi differenti e poi nel gruppo più grande. La presenza nella categoria più alta di una ragione doveva essere giustificata con delle "*reasons for reasons*" affinché il gruppo ne fosse convinto, e alla fine del lavoro ogni studente doveva prendersi la responsabilità di almeno una delle ragioni presenti nella categoria più alta.

Attività 5, *Developing Reasons into an Argument*: Kuhn (2005) riporta che in questa attività è stato chiesto agli studenti di utilizzare le loro ragioni migliori per costruire e schematizzare su un cartellone un argomento a favore della loro tesi, prima lavorando a coppie e poi tutti insieme. Kuhn evidenzia che parte dell'importanza di questo lavoro sta nel fatto che per svolgere questa attività gli studenti coinvolti sono portati a discutere fra loro circa quali ragioni utilizzare e come articolarle fra loro e con eventuali evidenze e esempi. Dopo delle "*practice presentations*"

⁵³Kuhn dice che "They then generated and recorded as many additional reasons as they could and the cycle of reflection and elimination of duplicates was repeated" (Kuhn, 2005, p. 155), quindi parrebbe che questo lavoro non sia stato fatto solo con le ragioni ritenute dai singoli come le più importanti.

⁵⁴Kuhn riporta che il contenuto è stato letto a coppie e poi riportato al gruppo.

(Kuhn, 2005, p.156), agli studenti è stato chiesto di scegliere fra loro uno studente o una studentessa che presentasse l'argomento prodotto, e tale presentazione è stata video-registrata per poi essere oggetto di riflessione, discussione ed eventualmente di critica in vista di possibili miglioramenti dal gruppo stesso.

Attività 6, *Examining and Evaluating the Opposing Side's Reasons*: Kuhn (2005) riporta che in questa attività gli studenti sono stati spinti ad interrogarsi sul lavoro che anche i loro compagni dell'altro gruppo devono aver svolto fino a quel momento, incoraggiati da domande del loro *coach* quali "Perché dovremmo voler conoscere le loro ragioni? Cosa potremmo desiderare di farci con esse?"⁵⁵ (Kuhn, 2005, p. 156), che miravano a far riconoscere loro l'utilità che avrebbe avuto conoscere le ragioni su cui stavano lavorando gli altri. Kuhn riporta che a questo punto la *coach* ha svelato di aver scambiato le ragioni con l'altro gruppo e che quindi adesso i suoi potevano davvero confrontarsi con le ragioni degli altri, esaminando i biglietti prodotti da loro in sottogruppi e decidendo se le ragioni ivi riportate fossero forti, deboli, ecc.

Attività 7, *Generating Counterarguments to Others' Reasons*: Kuhn (2005) riporta che in questa attività gli studenti hanno lavorato, prima coppie e poi in gruppo, per trovare delle contro-argomentazioni ad ogni ragione degli avversari e selezionare la migliore tra le varie proposte, che viene poi attaccata al foglietto su cui era scritta la ragione criticata. Kuhn riporta che anche in questo caso è stato chiesto agli studenti di prendersi la responsabilità di una contro-argomentazione.

Attività 8, *Generating Rebuttals to Others' Counterarguments*: Kuhn (2005) riporta che in questa attività si è svolto un altro scambio, ossia le ragioni avversarie sono state ritornate al gruppo avversario, con aggiunte però le contro-argomentazioni scritte, e questo ha condotto gli studenti a discutere - prima lavorando in coppie⁵⁶ e poi nel gruppo - come affrontare le critiche dell'altro gruppo, se modificando la ragione, se eliminandola del tutto o se cercando di controbattere alla critica degli avversari, producendo quindi delle contro-argomentazioni alle contro-argomentazioni avversarie. Decisi i *rebuttals* migliori, questi sono stati attaccati alle corrispondenti contro-argomentazioni avversarie e anche di questi gli studenti sono stati chiamati ad assumersi la responsabilità.

Attività 9, *Contemplating Mixed Evidence*: Kuhn (2005) spiega che in questa attività gli studenti sono stati provvisti di nuovi materiali, tra cui la versione integrale degli articoli dai quali erano stati tratti i materiali a sostegno della loro posizione nell'Attività 3, di modo che essi possano vedere che la versione integrale comprende anche la visione avversaria e che quindi ogni articolo, se considerato per intero, potrebbe servire ad entrambi i gruppi. Gli studenti sono stati quindi incoraggiati a riflettere e discutere su come gli avversari avrebbe potuto usare il medesimo

⁵⁵Traduzione dall'inglese ad opera di chi scrive.

⁵⁶Kuhn dice "after different pairings" (Kuhn, 2005, p. 157), lasciando supporre che il lavoro a coppie abbia previsto che la composizione delle coppie cambiasse, ossia che uno studente A abbia lavorato un po' con uno studente B e poi con uno studente C, ecc.

materiale e come questo era di aiuto alla visione del gruppo degli oppositori.

Attività 10, Conducting and evaluating Two-Sided Arguments: Kuhn (2005) riporta che per aiutarli a prepararsi ad incontrare gli avversari nello *showdown* finale, l'adulto che guida il gruppo esamina e valuta con l'occhio dell'oppositore quanto prodotto (argomenti, contro-argomentazioni e contro-argomentazioni alle contro-argomentazioni) e un membro del gruppo avversario è chiamato ad entrare nel gruppo per esercitarsi nel confronto dialogico con gli oppositori.

A conclusione del ciclo di attività, infine, e prima del momento della valutazione finale, Kuhn (2005) riporta lo svolgersi dello *showdown*, le cui regole erano che tutti dovevano parlare almeno una volta, nessuno per più di tre minuti, ogni squadra poteva scegliere l'ordine degli *speakers* e su richiesta di ogni membro della squadra la stessa poteva riunirsi per conferire.

"Argue with Me"

Anche nella versione del curriculum riportata in Kuhn, Hemberger e Khait (2017) risulta presente una sintesi delle attività del curriculum e dei relativi obiettivi cognitivi:

Generating Reasons

Goals: Reasons underlie opinions. Different reasons exist for the same opinion.

Elaborating reasons

Goal: Good reasons support opinions.

Evaluating reasons

Goal: Some reasons are better than others.

Developing reasons into an argument

Goal: Reasons connect to one another and are building blocks of argument.

Examining and evaluating opponents' reasons

Goal: Opponents have reasons too.

Generating counterarguments to others' reasons

Goal: Reasons can be countered.

Generating rebuttals to others' counterarguments

Goal: Counters to reasons can be rebutted.

Supporting [and weakening] arguments with evidence Goal: Evidence can strengthen claims. It can also weaken claims.

Contemplating mixed evidence

Goal: The same evidence can be used to support or weaken different claims. The same claim can be supported or weakened by different pieces of evidence.

Conducting and evaluating two-sided arguments

Goal: Opposing positions must be weighed in a framework of alternatives and evidence.

Constructing and individual argument

Goal: An individual argument can be constructed from a dialogic argument. (Kuhn, Hemberger & Khait, 2017, Table 2.1⁵⁷)

Come si può notare le attività ed i relativi obiettivi cognitivi rimangono più o meno gli stessi della versione di Kuhn (2005), il principale mutamento riguarda forse

⁵⁷La versione del testo di riferimento è quella elettronica e la pagina precisa apparentemente non risulta indicata. Inoltre, è necessario notare che il *layout* dell'elenco nel testo è leggermente differente, in quanto l'elenco compare rappresentato in tabella.

l'ampliamento e lo spostamento nell'elenco dell'attività sulle evidenze e l'aggiunta di quella sulla scrittura del testo⁵⁸. A differenza della versione del curriculum presente in Kuhn (2005), tuttavia, le autrici sottolineano che l'ordine della progressione non è stringente e che gli studenti non sono tenuti a raggiungere un obiettivo prima di poter passare al seguente. Questa differente impostazione si riflette anche nella scansione del lavoro in sessioni, organizzato come segue⁵⁹:

Fase di Pre-Game, Developing Reasons into an Argument, Sessione 1 e 2: Kuhn, Hemberger e Khait (2017) spiegano che in questa fase, denominata di *pre-game*, gli studenti sono assegnati alla loro squadra pro o contro, a seconda della posizione presa sulla questione proposta; a seguito della formazione delle squadre, gli studenti lavorano in piccoli gruppi per generare, sviluppare e condividere, discutendole fra loro, le ragioni che possono essere usate per sostenere la loro posizione sulla questione; sono quindi incoraggiati ad esaminare, valutare ed eventualmente modificare quanto prodotto e, a partire dal secondo anno di implementazione del ciclo di attività, lavorare sulle evidenze da utilizzare in riferimento alle ragioni portate⁶⁰.

Nello specifico, gli studenti lavorano in piccoli gruppi e ad ogni studente viene richiesto di scrivere la sua ragione più importante su un biglietto⁶¹, che viene poi passato al compagno alla sua sinistra, al quale viene quindi chiesto di produrre una versione più semplice e comprensibile della ragione del compagno da sottoporre al giudizio del compagno medesimo e di tutto il gruppo. Le autrici suggeriscono di procedere con questo lavoro per tutte le ragioni portate dagli studenti e ogni volta che si è deciso per una versione della ragione considerata confrontare questa con le ragioni già prodotte per vedere se sono presenti duplicati e nel caso tenere la versione più chiara. Questo lavoro è chiaramente collegato ai processi di comprensione e chiarimento del significato delle ragioni in gioco già incoraggiati nell'Attività 1 menzionata in Kuhn (2005) - anche qui i *coach* incoraggiano gli studenti a mettere sul tavolo le loro ragioni e ad interrogarsi e riflettere assieme sulle loro somiglianze e differenze - ma risulta più proceduralizzato che in Kuhn (2005). Le autrici suggeriscono poi come opzionale a conclusione della sessione 1, e dipendente dal tempo

⁵⁸In realtà, l'utilizzo delle evidenze per indebolire la posizione altrui, qui esplicitamente menzionato fra gli obiettivi, potrebbe essere forse considerato un obiettivo in parte già implicitamente presente anche nella versione del curriculum di Kuhn (2005), in quanto legato alla considerazione del legame fra evidenze e posizione degli oppositori, mentre la questione dell'utilità dell'esercizio argomentativo-dialogico anche per l'argomentazione individuale scritta parrebbe presente in quanto questo testo parrebbe più interessato allo sviluppo delle abilità di scrittura degli studenti di Kuhn (2005).

⁵⁹Quanto segue è una sintesi ricostruttiva di quanto riportato nel Capitolo 3 del testo di riferimento, in alcuni passaggi molto fedele, quasi letterale, ma comunque non esaustiva di un percorso che prevede anche più suggerimenti per attività alternative e opzionali. Bisogna notare, inoltre, che le autrici sottolineano anche, proprio all'inizio di tale capitolo, che la sequenza ora descritta non è da considerarsi come vincolante, bensì orientativa per il lavoro in classe di insegnanti ed educatori, che sono liberi di modificare quanto proposto al fine di implementare una versione del curriculum più adatta alla loro specifica situazione, ai loro obiettivi di lavoro, ai loro stili e alle loro preferenze (Kuhn, Hemberger & Khait, 2017, Cap. 3).

⁶⁰Le autrici presuppongono infatti un lavoro su più anni, in cui il medesimo ciclo di attività venga svolto su più temi, anche più di un ciclo nello stesso anno scolastico.

⁶¹In realtà successivamente nel testo le autrici sembrano suggerire che nel foglietto possano essere presenti più ragioni.

a disposizione, il riunirsi nel *whole team* per confrontarsi sulle ragioni prodotte e fare lo stesso lavoro di eliminazione dei duplicati, nonché eventualmente decidere la ragione più forte.

Per quanto concerne la sessione 2, al primo anno gli studenti sono incoraggiati a riflettere sul fatto che alcune ragioni sono migliori di altre e che questo è un punto importante di cui tenere conto quando tali ragioni vanno organizzate in un argomento. In questa sessione si riflette sulle *reasons for reasons*, ovvero sulle ragioni che si hanno per le ragioni a sostegno della tesi. Le autrici suggeriscono, per aiutare gli studenti a fare questo lavoro, di incoraggiarli a discutere insieme quali criteri potrebbero essere utilizzati per classificare le varie ragioni e di chiedere loro di suddividere le ragioni in "best", "ok" and "so-so", similmente all'Attività 4 descritta in Kuhn (2005), oppure di ordinarle per grado, prima lavorando i gruppi e poi tutta la squadra assieme⁶².

A questo punto le autrici spiegano poi che gli insegnanti (o gli educatori) possono decidere se assegnare o meno delle letture ai loro studenti, e suggeriscono di concludere la fase di *pre-game* incoraggiando gli studenti ad interrogarsi sul lavoro fatto fino a quel momento e a valutarlo, ricordando loro che anche i loro oppositori stanno lavorando molto e a breve dovranno confrontarsi.

Fase del Game, Confronting and Addressing Opposing Views, Sessioni da 3 a 8: Kuhn, Hemberger e Khait (2017) suggeriscono che in questa fase, denominata di *game*, gli studenti vengano divisi in coppie e si confrontino in un dialogo elettronico⁶³ con una coppia appartenente alla squadra avversaria, incontrando ad ogni sessione una coppia differente, finché tutte le coppie non si sono fronteggiate. Gli studenti devono essere incoraggiati dai *coach* ad ascoltare quello che dicono i loro avversari e ad affrontarlo, non ignorandolo anche se ritengono quella altrui una debole argomentazione; devono essere stimolati a discutere insieme cosa dire prima di scrivere il loro intervento, decidendo insieme che cosa dire alla coppia avversaria; ad utilizzare le pause fra un intervento e l'altro per provare a prevedere cosa diranno gli avversari e a come eventualmente rispondere, nonché in generale per una riflessione metacognitiva sul dialogo stesso, in cui sono aiutati da dei *reflection sheets*. Ad ogni coppia dovrebbe, infatti, essere consegnato un "foglio per la riflessione" - alla cui compilazione devono collaborare entrambi i membri della coppia - che può essere di uno dei seguenti due tipi⁶⁴: un foglio "Other", in cui viene richiesto loro di indicare, ad esempio, l'argomento migliore utilizzato dagli avversari e la loro risposta, facendo dunque un lavoro che li stimola a riflettere sugli argomenti proposti dagli avversari e sulle proprie contro-argomentazioni; un foglio "Own", con richieste relative agli argomenti da loro stessi utilizzati, alle risposte ricevute dagli avversari e al modo in

⁶²Come sottolineato precedentemente, questa sintesi ricostruttiva, in alcuni passaggi molto fedele, quasi letterale, non è comunque da considerarsi esaustiva di un percorso che prevede anche più suggerimenti per attività alternative e opzionali, come nel caso di questa sessione, che oltretutto prevede un percorso per l'anno 1 (quello appena tratteggiato) e uno per l'anno 2 di implementazione del curriculum, che prevede un lavoro più focalizzato sul ruolo delle evidenze. Si rimanda al Capitolo 3 del testo, paragrafo *Connecting evidence to reasons (Year 2)*, per un approfondimento.

⁶³O con il metodo del "Pass-the-Pad", ovvero scrivendo i rispettivi interventi su un "Pad" ove la comunicazione elettronica non sia possibile.

⁶⁴Le autrici suggeriscono di alternare i due tipi di *reflection sheets* nelle varie sessioni.

cui hanno cercato di controbattere a tali risposte, facendo in questo caso un lavoro di riflessione sui propri argomenti, le contro-argomentazioni altrui e i propri *rebuttals*⁶⁵.

Fase di Post-Game, Sessioni da 9 a 13: Kuhn, Hemberger e Khait (2017) spiegano che questa fase, denominata di *post-game*, è quella più esplicitamente focalizzata sullo *showdown*: le coppie si riuniscono nei gruppi *same-side* e nella sessione 9 dovrebbero confrontarsi sulla posizione altrui e su come affrontarla; nella sessione 10 dovrebbero riflettere assieme sulla propria posizione, su come i loro avversari potrebbero decidere di affrontare i loro argomenti e come loro potrebbero ribattere nel modo migliore; infine alla sessione 11 avviene lo *showdown* vero e proprio, seguito, nella sessione 12, da una riflessione sullo *showdown* stesso, e dalla scrittura di un saggio sul tema affrontato durante le attività nella sessione 13, l'ultima.

Guardando più da vicino alle sessioni componenti quest'ultima fase, abbiamo che nella sessione 9 gli studenti dovrebbero interrogarsi circa gli argomenti portati dai loro avversari a sostegno della loro tesi, cercando di comprendere innanzitutto quali sono e quanti sono. Nel farlo sono aiutati dal poter fare riferimento ai *reflection sheets* precedentemente compilati, che vengono distribuiti arbitrariamente agli *small groups*, a cui è richiesto di ordinarli in mucchietti separati di fogli a seconda dell'argomento riportato (stesso argomento avversario, stessa pila di fogli), lavorando prima negli *small groups* e poi nel gruppo grande. Kuhn, Hemberger e Khait (2017) chiariscono che gli studenti sono liberi di prendere in considerazione anche argomenti avversari non presenti nei *reflection sheets*, ma che si ricordano di aver ascoltato. Viene poi loro richiesto di riflettere sulle contro-argomentazioni da portare alle argomentazioni avversarie, sempre facendo riferimento anche ai fogli precedentemente compilati, e di selezionare le migliori per ciascun argomento avversario, da scrivere poi su un foglio colorato da apporre alla pila corrispondente.

Per quanto concerne più nello specifico la sessione 10, Kuhn, Hemberger e Khait (2017) suggeriscono che questa sia un'opportunità per sottoporre al lavoro di esame e valutazione fatto nella sessione precedente per gli argomenti degli avversari anche i propri argomenti: agli studenti viene chiesto di suddividere in pile questa volta i fogli con i propri argomenti - sentendosi liberi anche in questo caso di aggiungere argomenti non presenti nei fogli - e poi di visionare le contro-argomentazioni portate dagli avversari nei dialoghi della fase del *game* e segnate sui fogli per decidere quali risultino le più pericolose per ognuno dei loro argomenti. Segnate anche queste in un foglio colorato da apporre alla pila corrispondente, gli studenti sono infine incoraggiati a riflettere sulle possibili vie di uscita, ovvero sulle contro-argomentazioni da portare alle contro-argomentazioni avversarie, i *rebuttals*, ed una volta selezionati i migliori, scrivere anch'essi sul foglio colorato corrispondente alla contro-argomentazione a cui si riferiscono.

In riferimento alla sessione 11, quella dello *showdown*, Kuhn, Hemberger e Khait (2017) notano che non c'è un unico modo giusto di organizzare questo momento

⁶⁵All'anno 2 viene inserito nei *reflection sheets* un riferimento alle evidenze, e se gli studenti si sono stufati di lavorare con i *reflection sheets* si possono dare loro degli estratti di dialogo - di dialogo loro o di un'altra coppia - su cui lavorare, chiedendo loro di cercare di valutare il valore di ogni intervento in riferimento alla sua capacità di affrontare ed indebolire l'intervento che lo precede, ovvero quello dell'avversario.

di confronto - forse il più importante e sentito per e da gli studenti coinvolti - ma qualsiasi siano le regole per le quali si decida, queste devono essere rese molto chiare agli studenti, possibilmente introdotte già durante la sessione precedente e ricordate a tutti prima dello *showdown*. Un modo utile per lo svolgimento di questa sessione è per le autrici il seguente: disporre le due squadre avversarie ai due lati opposti della stanza⁶⁶ e alternandosi a turno ogni membro della squadra deve andare di fronte a tutti a parlare e confrontarsi con il suo corrispondente dell'altra squadra, avendo a disposizione ognuno 2 minuti per parlare e potendo chiedere - sia la persona davanti a tutti che i suoi compagni di squadra - 1 minuto perché tutti i membri del *conferiscano* assieme. Le persone che sono davanti a tutti non possono tenere dei materiali, ma il *team* che ascolta - e quindi anche la persona stessa quando siede col suo *team* - può avere accesso a tutti i materiali utilizzati durante le attività.

Per la sessione 12 viene suggerito dalle autrici uno *showdown debrief*, ovvero un momento di riflessione sullo *showdown* stesso, in cui gli studenti sono incoraggiati ad esaminare il dibattito avvenuto, quanto fatto da loro medesimi ma anche dai loro compagni. I loro *coach* possono aiutarli in questo proponendo loro la video-registrazione di parte del dibattito e delle trascrizioni di parte dei loro interventi, con alcuni spunti di analisi quali l'indicazione di una valutazione in punti delle mosse argomentative riportate nell'estratto⁶⁷. Alla fine della sessione si annuncia poi la squadra vincitrice: i singoli interventi possono essere valutati dagli insegnanti basandosi sulla registrazione o la trascrizione dello *showdown*, ricordandosi che non ci sono voti definitivamente corretti o completamente sbagliati, si può partire nei primi cicli di implementazione del programma concentrandosi soprattutto sul fatto se sono presenti o meno contro-argomentazioni e *rebuttals*, non soffermandosi troppo sulla qualità di questi, e poi porre sempre maggiore attenzione alla loro efficacia man mano che si procede con i cicli.

Nella tredicesima e ultima sessione delle attività, infine, vi è quello che le autrici dicono di ritenere il momento culmine del percorso, ovvero la scrittura di un saggio, in quanto occasione di interiorizzazione del lavoro di confronto dialogico fatto con i loro compagni⁶⁸. Si suggerisce che il saggio possa avere la forma di una lettera a un editore oppure di un editoriale di giornale sul tema discusso durante le attività.⁶⁹

Per quanto concerne gli strumenti valutativi utilizzati nei lavori di ricerca a cui si accenna in Kuhn, Hemberger e Khait (2017) - e che vengono suggeriti agli insegnanti nel caso questi volessero valutare i risultati dell'implementazione del programma con

⁶⁶Qui possono poi eventualmente essere ulteriormente divise, se i membri sono tanti, in un gruppo che effettivamente partecipa e uno che fa avere dei suggerimenti, con l'idea poi di scambiarsi i ruoli ad un certo punto del confronto.

⁶⁷Kuhn, Hemberger e Khait (2007) suggeriscono di valorizzare contro-argomentazioni e *rebuttals* e, a partire dal secondo anno di implementazione del curriculum, stimolarli a porre sempre più attenzione all'uso delle evidenze.

⁶⁸Una volta di più si deve notare che non il riferimento esatto della pagina a cui ci si sta riferendo, che sarebbe qui assai utile, non è presente in quanto la versione del testo di cui si dispone, ovvero quella elettronica, non indica chiaramente il numero delle pagine, ma si ricorda che il riferimento è a quanto esposto nel Capitolo 3 di Kuhn, Hemberger e Khait, 2017.

⁶⁹Nella *guideline* per lo studente, ovvero nelle istruzioni per la scrittura del saggio, sono presenti anche domande per aiutare lo studente a riflettere su quanto scritto ed eventualmente migliorarlo prima di consegnarlo, nonché suggerimenti di formato.

i loro studenti - si notano delle somiglianze con quelli precedentemente descritti, con alcune modifiche e ampliamenti. Quelli menzionati parrebbero essere:

- l'esame degli scambi elettronici avvenuti fra le coppie e le produzioni scritte degli alunni al termine di ogni ciclo;
- un momento di scambio dialogico a coppie, prima dell'inizio del percorso e poi alla fine di ogni anno di attività, su un tema diverso da quelli trattati nel curriculum e usando il metodo del "Pass-the-Pad", ovvero non parlandosi effettivamente ma scrivendo il proprio intervento e scambiandosi il testo scritto;
- la valutazione da parte degli studenti di un'argomentazione dialogica scritta (un estratto di dialogo) e la loro costruzione di una argomentazione dialogica fra due interlocutori con posizioni opposte;
- la scrittura, prima dell'inizio del percorso e poi alla fine di ogni anno di attività, di un testo argomentativo a supporto della posizione da loro presa su una determinata questione, diversa da quella trattata durante il curriculum.

Per quanto concerne le produzioni scritte, particolare attenzione viene posta dalle autrici sul fatto se l'argomentazione proposta dagli studenti nei loro elaborati sia *own-side only* (vengono presentati solo gli aspetti positivi della propria posizione in merito alla questione), o se invece sia presente una *dual perspective* (vengono considerati gli aspetti negativi dell'altra presa di posizione sulla questione), o ancora una *integrative perspective* (vengono considerati gli aspetti negativi della propria posizione o i positivi di quella diversa dalla propria). Per quanto concerne gli scambi dialogici, l'attenzione è sull'uso delle contro-argomentazioni, sul passaggio dal non usarle, al semplice proporre un'alternativa (*counter-alternative*), all'affrontare effettivamente l'argomento espresso nell'intervento dell'interlocutore (*counter-critique*), e sulle considerazioni di meta-livello sul discorso (la richiesta di evidenze per esempio).

Alcune osservazioni sul curriculum: le indicazioni ed i suggerimenti visti nella precedente sezione in riferimento alla preparazione ai tornei di dibattito sembrano trovare qui un forma più strutturata ed organizzata. Ovvero: parte delle attività proposte nel curriculum sembrano immaginate per incoraggiare negli studenti coinvolti lo sviluppo delle medesime capacità alla cui promozione parevano mirare i percorsi nazionali precedentemente delineati - in particolare i tornei di dibattito - capacità quali il saper ascoltare, contro-argomentare e ribattere alle altrui argomentazioni. Tuttavia, se nel caso dei tornei di dibattito il focus era, appunto, sul momento del dibattito vero e proprio, nel caso di questo progetto il momento dello *showdown* è comunque presente come fattore per motivare gli studenti, ma il focus è spostato sul percorso per arrivarci: la vera occasione di apprendimento non è lo *showdown* - che infatti può avere un protocollo alquanto flessibile, se di protocollo si può parlare - ma le attività, che assumono quindi una forma molto più precisa. E se, da un parte, la versione del curriculum del 2017 appare aver quasi "proceduralizzato" alcuni momenti del percorso rispetto alla versione del 2005 (si veda, ad esempio, la prima parte delle attività), la versione del 2005, in cui ogni attività risultava strutturata

per obiettivi cognitivi, appare per certi versi più chiara e semplice da comprendere (appunto nei suoi obiettivi) anche da studenti e *coach*.

Risulta, poi, utile notare che, sebbene venga sottolineato in Kuhn, Hemberger e Khait (2017) che il curriculum possa essere utilizzato anche alle superiori (e forse anche alle elementari), le ricerche su qui si è basato il suo sviluppo sembrano aver prevalentemente fatto riferimento alle *middle-schools*, ovvero le scuole medie. Se pensiamo ai percorsi precedentemente presentati, abbiamo dunque progetti con *target* di età e dunque di studenti piuttosto differenti: in prevalenza le elementari per la *Philosophy for Children*, le scuole superiori per i tornei di dibattito, e le scuole medie per l'*argument curriculum* di Kuhn e colleghe. Quest'ultime riferiscono, inoltre, di aver utilizzato pratiche riconducibili alla P4C per studenti appartenenti al *comparison group* in dei loro studi, e che questi hanno riportato dei risultati peggiori rispetto all'*experimental group* che aveva partecipato al loro curriculum (cfr., Kuhn, Hemberger & Khait, 2017).

1.4 Osservazioni conclusive

In questo capitolo abbiamo visto, per cominciare, che l'esplorazione del ruolo riconosciuto all'argomentazione in alcuni dei principali riferimenti normativi per le scuole - tramite una breve ricognizione sulla presenza di riferimenti all'argomentazione nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, in quelle per i licei, ma anche nelle Linee Guida per gli istituti tecnici e professionali e nelle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, nella loro versione del 2006, declinata in *Assi culturali* e *Competenze chiave di cittadinanza*, così come in quella recentissima di maggio 2018 - da evidenza di un chiaro interesse da parte delle Istituzioni verso lo sviluppo delle capacità argomentative.

Il sapersi esprimere e confrontare nell'argomentazione, articolando ragioni in argomenti e comprendendo e valutando quelli altrui, appaiono essere, infatti, processi intrinsecamente correlati all'acquisizione e maturazione di più di una delle competenze delineate in tali documenti.

Si è, inoltre, provveduto alla ricostruzione di alcuni esempi paradigmatici di percorsi formativi focalizzati sull'acquisizione e lo sviluppo delle capacità argomentative, al fine di porne in evidenza le caratteristiche principali, quali le attività di cui si costituiscono, il *target* scolastico a cui si rivolgono, gli obiettivi specifici che si propongono, ecc.

Tale presentazione a carattere ricostruttivo ha permesso di esaminare più da vicino l'articolazione delle singole esperienze formative ed, inoltre, di prendere consapevolezza di alcune somiglianze e differenze presenti fra i progetti considerati, sia in riferimento alle capacità argomentative specifiche che essi intendono promuovere, sia alle modalità delle attività proposte.

Capitolo 2

Argomentazione e Coerenza *ragioni per un intervento*

"La coerenza non è la mera mancanza di contraddizione più di quanto la concentrazione non sia la semplice mancanza di dispersione" (Dewey, 1961, p. 113). Così si esprimeva il Dewey agli inizi del '900 in *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Nonostante ciò, il principio di non-contraddizione è da considerarsi come un "necessary prerequisite of argumentation" (Mercier, 2011, p.6) e la coerenza intesa come non contraddittorietà - un'accezione da ritenersi intrinsecamente connessa allo sviluppo dei processi dialettici, argomentativi, fin dall'antichità (cfr., Pellerey, 1998, pp. 20-21) - una sua caratteristica fondamentale. Quello che ci si propone di fare in questo secondo capitolo è proprio esplorare il ruolo della coerenza come non contraddittorietà nel panorama della ricerca in educazione ed argomentazione messo a fuoco nel precedente capitolo e cercare di mostrare come vi siano delle ragioni che giustificano il lavoro educativo con gli studenti focalizzato sulla coerenza come non-contraddittorietà che verrà presentato e discusso nei prossimi e ultimi due capitoli.

Nello specifico, in questo secondo capitolo ci si propone per prima cosa (sezione 1.) di esplorare quale ruolo e quanta rilevanza vengano riconosciute alla coerenza logico-argomentativa - considerata fra gli elementi caratterizzanti l'argomentazione esperta, sia scritta che orale (Del Longo, 2014) - nei documenti istituzionali già richiamati nel precedente capitolo, fondamentali per orientare il lavoro delle scuole italiane, al fine di mostrare che ad essa viene riconosciuto un ruolo rilevante. In secondo luogo (sezione 2.) ci si propone di mostrare come dall'analisi dei percorsi educativi nazionali, introdotti sempre nel precedente capitolo, emerga come fondamentale l'accezione della non-contraddittorietà, e di suggerire che questa sia meritevole di un approfondimento sul piano didattico, in quanto, non essendo stata fatta oggetto di un'attenzione specifica, non risulta del tutto chiaro che cosa gli studenti contemporanei sappiano di concetti quali coerenza e contraddizione, così come delle relative strategie (contro-) argomentative, né in che misura riescano, se conosciute, a padroneggiarle. Allo stesso modo, non risulta chiaro quali strategie, questa volta didattiche, mettere in campo per promuovere processi di apprendimento volti alla loro eventuale acquisizione e potenziale sviluppo, né, conseguentemente, quali sarebbero gli effetti, in termini di apprendimenti, sulla competenza argomentativa

generale degli studenti di tali strategie. Effetti che, come si tenterà di mostrare facendo particolare riferimento ai requisiti del pensatore critico ideale tratteggiati da Ennis (2000)¹, vi è ragione di ipotizzare come meritevoli di un approfondimento da parte della comunità scientifica di settore e di quella scolastica. Da ultimo (sezione 3.) si esplorerà il ruolo riconosciuto alla coerenza come non contraddittorietà nel *Learning to argue*, per mostrare, anche in questo caso, la necessità di una maggior attenzione a questo requisito di razionalità ed al suo potenziale in termini di apprendimenti argomentativi.

Prima di tutto però, è d'obbligo qualche chiarimento sulle nozioni in gioco, e per far questo può essere utile, se non necessario, fare riferimento ai Classici, ai quali si potrebbe dire che siano riconducibili le prime ragioni per tenere in considerazione le contraddizioni nei processi di formazione all'argomentare:

Infatti, quel principio che di necessità deve possedere colui che voglia conoscere qualsivoglia cosa non può essere una pura ipotesi, e ciò che deve conoscere chi voglia conoscere qualsivoglia cosa deve essere posseduto prima che si apprenda qualsiasi cosa. È evidente, dunque, che questo principio è il più sicuro di tutti.

Dopo quanto si è detto, dobbiamo precisare quale esso sia. È impossibile che la stessa cosa, ad un tempo, appartenga e non appartenga a una medesima cosa, secondo lo stesso rispetto [...] (Aristotele, *Metafisica*, Libro IV, 1005b 15 - 20²)

Secondo Aristotele, il principio di non contraddizione è il principio fondamentale di ogni conoscenza e apprensione - "the principle which the student of any form of Being must grasp" (Aristotele, 1933) recita la traduzione inglese dell'opera, ancor più chiaramente di quella italiana appena letta - e ha un ruolo essenziale nei processi argomentativi. Come emerge dal lavoro di van Eemeren e colleghi (2014), infatti, questo principio informa anche la concezione aristotelica della dialettica: facendo riferimento ai *Topici* e alle *Confutazioni Sofistiche*, la dialettica aristotelica può essere infatti intesa come l'arte di testare la sostenibilità di una posizione cercando di evidenziare le sue possibili contraddizioni interne.

I dialoghi socratici di Platone possono essere considerati un esempio paradigmatico di questa arte. In questi argomenti dialogici, il primo principio entra in campo perché l'adeguatezza delle posizioni in gioco è valutata in termini di compatibilità tra queste e le conseguenze che possono essere tratte da una serie di premesse accettate dagli interlocutori come quadro comune di discussione. E questa compatibilità è traducibile come non essere in contraddizione.

Sempre con riferimento al lavoro di Van Eemeren e colleghi (2014), questo riferimento alla derivabilità delle contraddizioni come motivo di rifiuto di una determinata posizione appare, in realtà, già presente nel pensiero di Zenone di Elea: alcuni dei paradossi da lui presentati (giunti a noi grazie ad altri autori, come Platone) di-

¹Sebbene vi siano versioni più recenti del lavoro di Ennis, si è ritenuto di tenere come riferimento principale Ennis (2000) per la precisione con cui vengono articolate nei loro costituenti disposizioni e abilità richieste, secondo l'autore, al pensatore critico ideale. Ennis, stesso, in ogni caso chiarisce che, nonostante le modifiche avvenute negli anni nell'organizzazione e nella formulazione, le idee alla base dell'elenco di disposizioni e abilità da lui tratteggiate sono rimaste le stesse (cfr., Ennis, 2015), come parrebbe confermare la lettura del recentissimo Ennis (2018).

²La traduzione della *Metafisica* utilizzata è quella curata da Giovanni Reale, indicata il bibliografia come Aristotele (2000).

pendono, infatti, dall'aver tratto conseguenze contraddittorie dall'assunzione di una data posizione, riuscendo così a confutarla.

SOCRATE - Dunque, le medesime cose, come sembra, sono amate e sono odiate dagli dèi; perciò, queste stesse cose verranno ad essere, ad un tempo, odiose agli dèi e care agli dèi.

EUTIFRONE - Così sembra.

SOCRATE - E, dunque, le medesime cose saranno sane e non sane, Eutifrone, in base a questo ragionamento.

EUTIFRONE - Pare. (Platone, *Eutifrone*, 8³)

Questo estratto paradigmatico è tratto dal dialogo platonico *Eutifrone*, esattamente un "Socratic refutation debate" (cfr., van Eemeren et al., 2014), in cui la tecnica argomentativa in discussione viene impiegata da Socrate per mostrare a Eutifrone le difficoltà implicite nel suo tentativo di definire la santità⁴. Questa strategia di ragionamento e argomentazione, collegata al primo principio, è tradizionalmente chiamata *reductio ad absurdum*, perché può essere usata per mostrare l'assurdo implicitamente contenuto nel sostenere, allo stesso tempo, una certa posizione e determinate premesse del ragionamento. Quell'assurdo che è la contraddizione stessa.

Per questo motivo, l'emergere di contraddizioni all'interno di un argomento (un ragionamento, un discorso, una teoria) è stato, fin dai tempi antichi, inteso come il sintomo di un'inadeguatezza dell'argomento stesso, che, contenendo una contraddizione, presentava qualcosa di inequivocabile falso, e quindi doveva essere modificato: come sottolineato da Walton (2006), "the problem is that when you have an inconsistent pair of statements, it is not possible for them both to be true. Thus, in order to maintain truth, in such a case, an arguer has to give up the one statement or the other." (p. 44). In altre parole, in presenza di contraddizioni, di *incoerenze*, risulta necessario promuovere un processo di revisione, di modifica⁵.

2.1 Coerenza e Argomentazione *in alcuni orientamenti nazionali di settore*

Parlando di coerenza si possono intendere molte cose, è un'espressione dalle molteplici sfumature semantiche, come si può facilmente evincere tanto dalla varietà

³La traduzione dell'Eutifrone utilizzata è quella curata da Giovanni Reale, indicata in bibliografia come Platone (2001).

⁴In realtà, il fatto che Socrate riesca effettivamente a mostrare una reale contraddizione potrebbe essere messo in discussione - si veda l'analisi proposta in Appendice, sezione *Materiali*, sottosezione *Materiali comuni ai due studi* - ma questo dovrebbe essere l'obiettivo della mossa confutativa.

⁵La necessità di questo processo di revisione è stata, negli ultimi anni, messa in discussione da alcuni approcci logici, definiti come *non standard*, che sostengono che è possibile ragionare razionalmente anche in presenza di contraddizioni (vedi gli approcci non standard discussi in Berto (2006; 2012) e in particolare quello sviluppato da Priest (2006; 2008)). Ma, come sottolineato da Berto (2006), questi approcci presentano una difficoltà significativa, che risiede nel fatto che il significato della negazione rischia di essere perso, e con esso la nostra possibilità di registrare ed esprimere linguisticamente quella caratteristica fondamentale della nostra esperienza del mondo che è il rapporto di incompatibilità, di mutua esclusione, tra due proprietà di esso, due concetti, due stati delle cose. Ed è proprio questa incompatibilità che il principio di non contraddizione dovrebbe catturare nella teoria aristotelica e che non può essere ignorata, pena il compromettere la nostra capacità di caratterizzare la nostra esperienza del mondo.

coerenza /koe'rentsa/ s. f. [dal lat. *cohaerentia*]. - 1. a. [l'essere unito bene insieme: *informazioni che dimostrano c.*] ≈ coesione, compattezza, omogeneità, organicità, uniformità. ↔ disomogeneità, disorganicità, frammentarietà, incoerenza. b. (*miner.*) [con riferimento a una roccia, l'essere composta di elementi granulari cementati tra loro] ≈ coesione, compattezza, consistenza, solidità. ↔ friabilità, incoerenza, inconsistenza, porosità. 2. (*fig.*) a. [il non essere in contraddizione, con le prep. *a, con* o assol.: *c. dei fatti alle (o con le) idee; affermazioni di grande c.*] ≈ armonia (con), conformità (a), congruenza (con), [con uso assol.] consequenzialità. ↔ incoerenza (con), incongruenza (con), (*non com.*) incongruità (con), [con uso assol.] contraddittorietà. b. [l'essere fedele ai propri principi, con le prep. *a, con* o assol.: *c. di un uomo alle (o con le) proprie idee; persona di c. assoluta*] ≈ | stabilità. ↔ incoerenza (con), [con uso assol.] contraddittorietà. c. [assol., di discorso o testo, l'essere ben strutturato] ≈ coesione, compattezza, congruenza, consequenzialità, linearità, logicità. ↔ contraddittorietà, discontinuità, incoerenza, incongruenza. ↑ illogicità, sconclusionatezza. [☐ ARMONIA]

Figura 2.1: *Coerenza in Enciclopedia Treccani Online, Sinonimi e Contrari*

dei termini che possono essere considerati suoi sinonimi e suoi contrari (*Enciclopedia Treccani Online*, Figura 2.1), quanto dalle diverse accezioni che essa può assumere anche solo limitandosi al campo dello studio della lingua: coerente per un testo, ad esempio, può infatti voler dire "aderente all'argomento centrale", "non contraddittorio", "ordinato", "connesso", "non dispersivo" oppure "uniforme" (cfr., Campoli, 2006).

Esaminiamo ora le *Indicazioni Nazionali per l'infanzia e il primo ciclo*, quelle per i licei, le *Linee Guida* per gli Istituti tecnici e i professionali, le *Competenze chiave europee per l'apprendimento permanente* ed infine gli *Assi culturali* e le *Competenze chiave di cittadinanza* in cui, come si è detto, sono state declinate in Italia le *Competenze chiave europee per l'apprendimento permanente* nella versione del 2006, le quali fungono da orizzonte di riferimento per gli obiettivi di apprendimento ed i traguardi di sviluppo delle competenze presenti nelle Indicazioni e nelle Linee Guida, per comprendere meglio se e come la coerenza entri in gioco in essi, concentrandoci in maniera particolare, ma non esclusiva, sulle occorrenze di "coerenza" che paiono afferire al campo logico-argomentativo.

2.1.1 Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, D.M. 254/2012

Quella di una specifica attenzione alla questione della coerenza, in senso generale, sembra un'esigenza che appare permeare il documento fin dalle prime righe, dove viene riconosciuto che la scuola risulta, ad oggi, immersa in ambienti ricchi di stimoli, ma anche forse più contraddittori rispetto al passato, e che quindi parte del suo compito è aiutare bambini ed adolescenti a dare senso, ordine, alla varietà - e anche, a volte, contraddittorietà - delle loro esperienze, che derivano dal confronto, ormai quotidiano e di ciascuno, con una pluralità di culture, informazioni, opinioni, che sembrano essere sempre più eterogenee e numerose. Il documento spiega quindi che la scuola deve fornire gli strumenti per "costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente *coerenti*⁶ con la rapida e spesso imprevedibile

⁶Corsivo non presente nel testo originale. Da qui in avanti, negli estratti esaminati dei testi considerati, le occorrenze di "coerenza", "coerente", ecc. saranno poste in evidenza col corsivo da

evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti" (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 7); una scuola che, si dice in seguito, "sviluppa la propria azione educativa in *coerenza* con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture" (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 15) e che, specificatamente per l'infanzia, risulta "la risposta al loro diritto all'educazione e alla cura, in *coerenza* con i principi di pluralismo culturale ed istituzionale presenti nella Costituzione della Repubblica, nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e nei documenti dell'Unione Europea" (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p.17).

Il personale docente - ossia la comunità professionale di riferimento - per primo dovrebbe mostrare di conoscere la coerenza e di saper agire secondo essa⁷:

1. Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, le **Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole**⁸. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione *coerenti* con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale. (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 13)
2. Agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere *coerenti* con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curriculum. (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p.14)
3. La progettualità si esplica nella capacità di dare senso e intenzionalità all'intreccio di spazi, tempi, routine e attività, promuovendo un *coerente* contesto educativo, attraverso un'appropriata regia pedagogica. (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p.18)

Al personale docente si raccomanda dunque di agire in maniera *aderente* agli obiettivi e traguardi educativi indicati, e *non in contraddizione* con essi.

Per quanto concerne invece nello specifico i percorsi di apprendimento degli studenti del primo ciclo, menzioni esplicite della coerenza si hanno nei seguenti casi:

1. Al termine della scuola secondaria di primo grado l'allievo dovrebbe essere in grado di produrre testi di diversa tipologia e forma coesi e *coerenti*, adeguati all'intenzione comunicativa e al destinatario, curati anche negli aspetti formali. (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 30, Italiano, Scrittura)

chi scrive.

⁷D'altronde si ha che "Coerenza: in ambito psicopedagogico, il termine sta ad indicare la capacità dell'educatore di agire e dunque di impostare i suoi interventi educativi senza troppe contraddizioni od eccessiva insicurezza, avendo come punti di riferimento le indicazioni fornite dalla scienza pedagogica", in *Coerenza*, in *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione* di Bertolini (1996), così come si ha che "Coerenza: proprietà dell'intervento formativo soggetta a valutazione. La coerenza è data dalla connessione-interdipendenza logica (nei contenuti), dalla adeguatezza metodologica (nelle strategie e nelle tecniche di intervento), dalla continuità operativa (nelle fasi di sviluppo dell'intervento)", *Coerenza* in Tessaro (1997).

⁸Evidenziato nel testo di riferimento.

2. Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e *coerenti*, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli. (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 32, Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria, Italiano)
3. Riferire oralmente su un argomento di studio esplicitando lo scopo e presentandolo in modo chiaro: esporre le informazioni secondo un ordine prestabilito e *coerente*, usare un registro adeguato all'argomento e alla situazione, controllare il lessico specifico, precisare le fonti e servirsi eventualmente di materiali di supporto (cartine, tabelle, grafici). (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 35, Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado, Italiano, Ascolto e parlato)
4. Scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, *coerenti* e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario. (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 36, Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado, Italiano, Scrittura)
5. Riferire in modo semplice e *coerente* le conoscenze acquisite. (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 45, Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria, Storia, Produzione scritta e orale)
6. Esporre con *coerenza* conoscenze e concetti appresi, usando il linguaggio specifico della disciplina. (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 45, Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria, Storia, Produzione scritta e orale)
7. Riconosce e risolve problemi in contesti diversi valutando le informazioni e la loro *coerenza*. (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 52, Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado, Matematica)

La coerenza sembra essere dunque riconosciuta già in questo ciclo d'istruzione come un elemento qualificante tanto un buon testo scritto quanto una buona esposizione orale, e dunque tra quei fattori a cui già gli studenti di quest'età dovrebbero imparare a prestare attenzione prima del termine dei loro studi.

È utile evidenziare come in queste linee la documentazione ufficiale indichi di intendere diversamente "coerente" e "coesivo", "coerente" e "chiaro", "coerente" e "ordinato secondo un ordine prestabilito", "coerente" e "semplice".

2.1.2 Indicazioni nazionali per i licei, D.M. 211/2010

La rilevanza della questione della coerenza per l'articolazione di percorsi formativi ben strutturati emerge anche fin dalle prime pagine delle *Indicazioni Nazionali per i licei*:

L'articolazione delle Indicazioni per materie di studio mira ad evidenziare come ciascuna disciplina - con i propri contenuti, le proprie procedure euristiche, il proprio linguaggio - concorra ad integrare un percorso di acquisizione di conoscenze e di competenze molteplici, la cui consistenza e *coerenza* è garantita proprio dalla salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari, di contro alla tesi che

l'individuazione, peraltro sempre nomenclatoria, di astratte competenze trasversali possa rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento. (*Indicazioni nazionali per i licei*, p. 8)

Tra i criteri costitutivi, poi, a cui le Indicazioni si dicono ancorate vi è:

L'enfasi sulla necessità di costruire, attraverso il dialogo tra le diverse discipline, un profilo *coerente* e unitario dei processi culturali. (*Indicazioni nazionali per i licei*, p. 9)

In riferimento alle competenze che lo studente dovrebbe acquisire, poi, menzioni esplicite della coerenza si hanno nei seguenti casi:

1. Nel primo biennio, lo studente colma eventuali lacune e consolida e approfondisce le capacità linguistiche orali e scritte, mediante attività che promuovano un uso linguistico efficace e corretto, affiancate da una riflessione sulla lingua orientata ai dinamismi di coesione morfosintattica e *coerenza* logico-argomentativa del discorso, senza indulgere in minuziose tassonomie e riducendo gli aspetti nomenclatori⁹. (*Indicazioni nazionali per i licei*, Lingua, primo biennio)
2. Nell'ambito della produzione scritta saprà controllare la costruzione del testo secondo progressioni tematiche *coerenti*, l'organizzazione logica entro e oltre la frase, l'uso dei connettivi (preposizioni, congiunzioni, avverbi e segnali di strutturazione del testo), dell'interpunzione, e saprà compiere adeguate scelte lessicali. Tali attività consentiranno di sviluppare la competenza testuale sia nella comprensione (individuare dati e informazioni, fare inferenze, comprendere le relazioni logiche interne) sia nella produzione (curare la dimensione testuale, ideativa e linguistica). (*Indicazioni nazionali per i licei*, Lingua e letteratura italiana, lingua, primo biennio)
3. Attenzione, altresì, dovrà essere dedicata alla verifica frequente dell'esposizione orale, della quale in particolare sarà auspicabile sorvegliare la precisione nel collocare gli eventi secondo le corrette coordinate spazio-temporali, la *coerenza* del discorso e la padronanza terminologica. (*Indicazioni nazionali per i licei*, Storia e geografia, linee generali e competenze)
4. Al termine del percorso liceale lo studente sa acquisire, elaborare e organizzare segnali provenienti da diverse sorgenti sonore (attraverso la rete o realizzando riprese sonore in contesti reali in studio, con un singolo strumento, un piccolo organico ecc.), utilizzandoli *coerentemente* nello sviluppo di progetti compositivi, anche riferiti alle opere ascoltate ed analizzate. (*Indicazioni nazionali per i licei*, Tecnologie musicali, linee generali e competenze)
5. Allo stesso tempo valuta la necessità di scelte politiche sostenibili con gli equilibri ambientali e la tutela delle risorse, *coerenti* con l'obiettivo di ridurre gli squilibri nello sviluppo. (*Indicazioni nazionali per i licei*, Diritto e economia, Economia politica, quinto anno)

Anche in questo caso, il personale docente dovrebbe mostrare di conoscere, a sua volta, la coerenza e di saper agire secondo essa, e non solo gli insegnanti che lavorano con le materie umanistiche:

1. In *coerenza* con il modo con cui si è presentato storicamente, l'approccio euclideo non sarà ridotto a una formulazione puramente assiomatica. (*Indicazioni nazionali per i licei*, Matematica, geometria, primo biennio)

⁹Ricorrendo l'estratto per più indirizzi liceali, in concomitanza con l'occorrere della disciplina in questione, non si è indicata la pagina, o meglio le pagine, in cui esso compare, ma solo la disciplina. Ugualmente si è fatto per gli estratti che seguono, chiarendo per ognuno di essi se si riferisce al primo biennio, al secondo o al quinto anno.

2. I temi suggeriti saranno sviluppati dall'insegnante secondo modalità e con un ordine *coerenti* con gli strumenti concettuali e con le conoscenze matematiche già in possesso degli studenti o contestualmente acquisite nel corso parallelo di Matematica (secondo quanto specificato nelle relative Indicazioni). (*Indicazioni nazionali per i licei*, Fisica, primo biennio, solo liceo scientifico e scientifico opzione delle scienze applicate)
3. I temi indicati dovranno essere sviluppati dall'insegnante secondo modalità e con un ordine *coerenti* con gli strumenti concettuali e con le conoscenze matematiche in possesso degli studenti, anche in modo ricorsivo, al fine di rendere lo studente familiare con il metodo di indagine specifico della fisica. (*Indicazioni nazionali per i licei*, Fisica, secondo biennio)
4. Alla professionalità del docente si deve intendere affidata la responsabilità di declinare in modo *coerente* alla tipologia del Liceo in cui opera, i percorsi di cui si sono indicate le tappe concettuali essenziali. (*Indicazioni nazionali per i licei*, Fisica, quinto anno)
5. In particolare, il quinto anno del percorso liceale serve a consolidare il metodo di studio della lingua straniera per l'apprendimento di contenuti non linguistici, *coerentemente* con l'asse culturale caratterizzante ciascun liceo e in funzione dello sviluppo di interessi personali o professionali. (*Indicazioni nazionali per i licei*, Lingua e Cultura Straniera, lingua, quinto anno)

Riferimenti alla coerenza sono dunque presenti anche in questo documento, e sembrano suggerire che essa ricopra una certa importanza per la formazione degli studenti, in quanto menzionata sia in riferimento a quanto ogni studente dovrebbe apprendere, sia in riferimento a come gli dovrebbe essere insegnato quanto dovrebbe apprendere.

2.1.3 Linee guida per gli istituti tecnici e professionali

Per quanto concerne gli Istituti tecnici e professionali¹⁰, possiamo cominciare col notare che il seguente riferimento alla coerenza risulta presente per entrambi:

Al termine dell'obbligo d'istruzione, gli studenti acquisiscono le abilità necessarie per applicare i principi ed i processi matematici di base nel contesto quotidiano della sfera domestica, nonché per seguire e vagliare la *coerenza* logica delle argomentazioni proprie ed altrui. (Direttiva ministeriale per i tecnici, p. 22, Direttiva ministeriale per i professionali p. 23.)

La coerenza logica delle argomentazioni sembra dunque essere un elemento rilevante per gli studenti di ambedue i percorsi. Anche i seguenti riferimenti appaiono essere comuni a entrambi¹¹:

¹⁰Per questo esame, come per l'analisi presente nel precedente capitolo, si fa riferimento alle Direttive Ministeriali (n. 57 del 15 luglio 2010 per gli istituti tecnici e n. 65 del 28 luglio 2010 per gli istituti professionali) che contengono le linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, di cui ai relativi Regolamenti di riordino, D.P.R. 87/2010 per gli istituti professionali e D.P.R. 88/2010 per gli istituti tecnici

¹¹Gli estratti sono tratti dal documento per i tecnici. È utile notare che la dicitura "insegnamenti di area generale e attività" per le discipline "Lingua e letteratura italiana" e "Lingua Inglese" non sembrerebbe essere stata recepita in ugual maniera nel documento per i professionali, che parrebbe usare la prima solo per l'Allegato A.2, apparentemente, e proporre un'organizzazione un po' diversa del testo per quanto concerne le materie di indirizzo, indicando ogni volta per quale indirizzo sono da considerarsi obbligatorie, cosa che invece il documento per i tecnici non sembrerebbe fare. Il documento per i professionali sembrerebbe poi usare la dicitura "seconda lingua straniera" invece

1. Il docente definisce e sviluppa il percorso d'apprendimento in modo *coerente* con l'indirizzo degli studi, consentendo agli studenti, attraverso l'utilizzo costante della lingua straniera, di fare esperienze concrete e condivise di apprendimento attivo, nonché di comunicazione ed elaborazione culturale. (Direttiva ministeriale per i tecnici, Lingua inglese (attività e insegnamenti di area generale) e seconda lingua comunitaria (attività e insegnamenti obbligatori di indirizzo), primo biennio)
2. Nell'ambito della produzione scritta, riferita a testi brevi, semplici e *coerenti*, caratteristiche delle diverse tipologie (lettere informali, descrizioni, narrazioni, ecc.) strutture sintattiche e lessico appropriato ai contesti. (Direttiva ministeriale per i tecnici, Lingua inglese (attività e insegnamenti di area generale), primo biennio, conoscenze)
3. Produrre testi brevi, semplici e *coerenti* su tematiche note di interesse personale, quotidiano, sociale, appropriati nelle scelte lessicali e sintattiche.¹²

Per quanto concerne gli istituti professionali, il secondo riferimento sembra essere presente anche per la seconda lingua straniera per l'indirizzo "Servizi commerciali", ed essi sembrano anche avere in più quanto segue:

Gli approfondimenti dei nuclei tematici nel primo biennio sono individuati e selezionati dal docente tenendo conto della effettiva loro essenzialità e significatività ai fini della composizione organica di esaustivi e *coerenti* quadri di civiltà e della concomitante necessità di valorizzare gli stili cognitivi degli studenti. (Direttiva ministeriale per i professionali, Storia, primo biennio)

Inoltre, per gli studi storici sono poi chiaramente presenti riferimenti alla *coerenza* con i valori della Costituzione italiana, per i servizi enogastronomici richieste di menu *coerenti* con il contesto e con le esigenze, anche dietologiche, della clientela, e in generale risulta permeare questi testi un domanda di coerenza tra percorso formativo e obiettivi di apprendimento e fra operato della scuola ed esigenze formative degli studenti, presenti e future.

2.1.4 Competenze chiave per l'apprendimento permanente

Dall'esame delle competenze chiave europee, sia nella versione del 2006 che in quella recentissima del 2018, non è emersa la presenza di riferimenti espliciti alla *coerenza* o alla *contraddizione*, sebbene plurimi siano i riferimenti al pensiero critico e siano presenti riferimenti anche alle abilità analitiche, al dialogo e allo spirito critico, alla

che "seconda lingua comunitaria", la quale non sembrerebbe essere presente in tutti gli indirizzi ma solo per alcuni. Si deve poi esplicitare che, ricorrendo anche in questo caso gli estratti considerati per più indirizzi liceali, in concomitanza con l'occorrere della disciplina in questione, non si è indicata la pagina, o meglio le pagine, in cui essi compaiono, ma solo la disciplina, chiarendo per ognuno di essi se si riferisce al primo biennio, al secondo o al quinto anno.

¹²Conoscenze e abilità in cui si articola l'insegnamento della lingua inglese sono, d'altronde, riconducibili al Livello B1 soglia del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: "È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e *coerenti* su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti" (Direttiva ministeriale per i tecnici, Lingua inglese (attività e insegnamenti di area generale), primo biennio, abilità).

capacità di valutare, vagliare, informazioni e concatenazioni di argomenti (come visto nel precedente capitolo), al ragionare matematicamente e al saper usare il pensiero logico e razionale.

2.1.5 Assi culturali

Gli *Assi culturali* costituiscono lo "zoccolo di saperi e competenze" che dovrebbe essere obiettivo comune dei differenti percorsi formativi (*Indicazioni nazionali per i licei*, p. 6). Gli Assi, come già visto nel capitolo precedente, sono 4: l'asse dei linguaggi, l'asse matematico, l'asse scientifico-tecnologico, l'asse storico-sociale. Riferimenti alla coerenza compaiono esplicitamente in due di essi:

1. Esporre in modo chiaro logico e *coerente* esperienze vissute o testi ascoltati. (D.M. 139, Allegato 1, p. 4, asse dei linguaggi, abilità)
2. Elementi strutturali di un testo scritto *coerente* e coeso. (p. 5, Allegato 1, D.M. 139, asse dei linguaggi, conoscenze)
3. Produrre testi corretti e *coerenti* adeguati alle diverse situazioni comunicative. (D.M. 139, Allegato 1, p. 6, asse dei linguaggi, abilità)
4. Finalità dell'asse matematico è l'acquisizione al termine dell'obbligo d'istruzione delle abilità necessarie per applicare i principi e i processi matematici di base nel contesto quotidiano della sfera domestica e sul lavoro, nonché per seguire e vagliare la *coerenza* logica delle argomentazioni proprie e altrui in molteplici contesti di indagine conoscitiva e di decisione. (D.M. 139, Allegato 1, p. 9, asse matematico, parte introduttiva)

È utile evidenziare anche qui come la documentazione ufficiale ponga una differenza fra "coerente" e "coeso" e "coerente" e "chiaro", e come venga sottolineata l'importanza di saper formulare e individuare argomentazioni logicamente coerenti.

2.1.6 Competenze chiave per la cittadinanza

Le *Competenze chiave di cittadinanza*, al cui sviluppo dovrebbero concorrere tutti i percorsi, come si è già ricordato nel capitolo precedente, sono 8 come quelle europee, e sono nello specifico: 1. Imparare ad imparare; 2. Progettare; 3. Comunicare (comprendere e rappresentare); 4. Collaborare e partecipare; 5. Agire in modo autonomo e responsabile; 6. Risolvere problemi; 7. Individuare collegamenti e relazioni; 8. Acquisire ed interpretare l'informazione. Anche nella trattazione di queste la coerenza viene effettivamente menzionata. Di più, essa sembra essere un tratto essenziale della competenza chiave in cui compare, la n.7:

Individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni *coerenti*, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, *coerenze* ed *incoerenze*, cause ed effetti e la loro natura probabilistica. (D.M. 139, Allegato 2, p.1)

Anche in questo testo viene dunque evidenziata l'importanza di saper elaborare argomentazioni coerenti ed individuare eventuali incoerenze.

2.2 Coerenza e Argomentazione *in alcune esperienze educative nazionali*

L'esame appena compiuto sui documenti ha dato evidenza di una presenza significativa di riferimenti alla coerenza negli orientamenti nazionali di politica educativa e della rilevanza di questa in particolare per i processi di esposizione orale e scritta. Ma, sebbene appaia in essi presente in più luoghi quella che sembra una volontà di differenziare la coerenza da concetti simili quali "coesione" (connessione, aderenza), "ordine", "chiarezza", non compare tuttavia nei testi considerati una definizione di essa, che sola permetterebbe di dirimere la questione del significato specifico ad essa attribuito nei documenti stessi. Vedremo ora come, tuttavia, considerando da vicino le tre esperienze nazionali di argomentazione ed educazione presentate nel precedente capitolo, attraverso la lettura e l'analisi mirata di alcuni testi significativi di introduzione ad esse, parrebbe emergere, oltre ad una evidente rilevanza del ruolo della coerenza per i processi argomentativi, quella che parrebbe essere una sfumatura semantica privilegiata di essa: la non-contraddittorietà. Vedremo, inoltre, che proprio la presenza o meno di contraddizioni nelle argomentazioni sembra giocare, in queste, un ruolo tale da rendere plausibile ipotizzare che un intervento formativo di tipo argomentativo focalizzato sulla coerenza come non-contraddittorietà potrebbe portare ad interessanti vantaggi in termini di apprendimento argomentativo.

2.2.1 Coerenza e *Philosophy for Children*

La *Philosophy for Children*, come spiegato nel capitolo precedente, nasce negli Stati Uniti ad opera di Matthew Lipman e dei suoi collaboratori e si è diffusa anche grazie al lavoro di molti esperti, tra i quali Marina Santi, professore ordinario di Didattica presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova, la quale è ritenuta ad oggi una dei maggiori esponenti sul suolo nazionale di questo movimento culturale che, come si è detto, mira a favorire negli studenti, con particolare attenzione agli alunni delle elementari, lo sviluppo del pensiero critico¹³, della capacità di ragionamento e di giudizio, attraverso la formazione di comunità di ricerca costituite da insegnanti e studenti, in cui vengono discussi temi di carattere filosofico, impostati e presentati in modo tale da stimolare la discussione fra i partecipanti.

Per capire se e quale ruolo venga riconosciuto in questo curriculum alla coerenza, si è dunque deciso di ripercorrere due rilevanti opere di introduzione ad esso composte da questi autori, le medesime due da cui ci siamo fatti guidare nel primo capitolo per una presentazione più approfondita dei due progetti: *Educare al pensiero* di Lipman e *Ragionare con il discorso* di Santi (Lipman, 2005, Trad.It di Lipman, 2003; Santi, 2006).

¹³Sebbene, come già ricordato, nel testo di Lipman che ora sarà preso in esame viene in realtà sottolineato che l'ambito di azione del curriculum si sia negli anni esteso al pensiero creativo e *caring*.

"Educare al pensiero" (M. Lipman)

Considerato che, secondo l'autore, "le comunità di ricerca sono caratterizzate da un dialogo disciplinato dalla logica" (Lipman, 2005, p. 107), e che molta rilevanza a tal fine hanno atti mentali quali *inferire* e *dedurre* (Lipman, 2005, vd. p. 157), non stupisce che nel lavoro di Lipman preso in esame gli accenni alla coerenza siano molteplici. Prendendo in considerazione le svariate definizioni di pensiero critico che erano state tentate ai suoi tempi, Lipman conclude che "si ha l'impressione che il pensiero critico si sforzi di essere *imparziale, preciso, attento, chiaro, veritiero, astratto, coerente e pratico*"¹⁴ (Lipman, 2005, p. 71); tra le caratterizzazioni più conosciute di esso elenca anche "organizza i pensieri e li articola in modo conciso e *coerente*" (Lipman, 2005, p. 72); la coerenza è, d'altronde, tra gli aspetti che vengono presi in analisi "quando per esempio chiediamo che vengano chiariti concetti, inferenze, significati e via dicendo" (Lipman, 2005, p. 130) ed è certamente tra i valori a cui una comunità di ricerca attenta a promuovere lo sviluppo del pensiero critico porrà indubbiamente attenzione (Lipman, 2005, vd. p. 217); essa è infatti, senza alcun dubbio, tra i criteri a cui fanno riferimento i pensatori critici quando si tratta di formulare dei giudizi (Lipman, 2005, vd. p. 233); essa è anzi, insieme a rilevanza, attendibilità, precisione, consistenza, ecc. uno dei metacriteri "generalissimi" del pensiero critico (Lipman, 2005, vd. p. 235) nonché, insieme a precisione, rilevanza, accettabilità e sufficienza, uno dei cinque principi di valore attraverso i quali può venire identificato il pensiero critico (Lipman, 2005, vd. p. 253) e che informano (o dovrebbero informare) i concetti, le distinzioni e i giudizi di chi fa ricerca (Lipman, 2005, vd. p. 255).

Ma cosa intende esattamente Lipman per *coerenza*? Che non intenda la rilevanza emerge chiaramente dal fatto che, come abbiamo appena avuto modo di vedere, egli le distingue in alcuni punti del testo in maniera piuttosto netta¹⁵. A pag. 254 del testo è Lipman stesso a fornirci una definizione:

Coerenza: Una persona è incoerente quando enuncia o crede a due proposizioni che non possono essere contemporaneamente vere (si tratta del Principio di *non contraddizione*: un'affermazione non può essere contemporaneamente vera e falsa; può essere l'una o l'altra cosa ma non entrambe). Inoltre, la coerenza esige che se un'affermazione è vera, deve essere vera. Ecco il Principio d'identità: ogni cosa è ciò che è, non qualcos'altro. (Lipman, 2005, p. 254)

Il divieto di contraddirsi viene considerato da Lipman tra quei principi basilari il cui rispetto caratterizza il ragionamento rigoroso:

Se noto il rigore che caratterizza il ragionamento di qualcuno, un rigore dovuto al rispetto di principi logici elementari come il divieto di contraddirsi, vorrò conoscere le stesse regole al fine di raggiungere lo stesso rigore. (Lipman, 2005, p. 139)

Esso si potrebbe giustificare ai bambini così:

Per esempio, si potrebbe spiegare ai bambini che la maggior parte delle *incoerenze* non è auspicabile perché conduce all'autocontraddizione. Per quanto concerne l'erroneità dell'autocontraddizione, si potrebbero fornire loro ampie illustrazioni della

¹⁴Corsivo nel testo.

¹⁵Così come, in altri luoghi del testo (es. pp. 265 -266) l'autore distingue tra coerenza e coesione.

sua indesiderabilità: obbliga ad argomentare contro noi stessi, mina qualsiasi nostro progetto per il futuro e annulla la possibilità di stringere qualsiasi accordo con gli altri. (Lipman, 2005, p. 260)

Questo divieto implica, tra le altre cose, l'evitare da parte degli allievi di porre domande contraddittorie (Lipman, 2005, vd. p. 183), possibilmente il loro riuscire ad identificare le incongruenze presenti nelle discussioni, di modo da auto-correggersi fra loro (Lipman, 2005, vd. p. 244) e l'evitare slittamenti di significato, ossia l'attribuire in uno stesso contesto discorsivo diversi significati ad uno stesso termine, rischiando che l'equivocazione si faccia incoerenza (Lipman, 2005, vd. p. 257), e quindi anche per quanto possibile l'ambiguità (Lipman, 2005, vd. p. 262).

Pertanto, parrebbe delinearci come necessario già dall'esame di questo primo documento introduttivo capire cosa gli studenti veramente sappiano di concetti quali coerenza e contraddizione, ed inoltre sembrerebbe effettivamente ipotizzabile, in base a quanto appena visto, che un lavoro formativo focalizzato sulla coerenza come non-contraddittorietà, e nello specifico sull'acquisizione e/o sviluppo delle conoscenze e abilità argomentative ad essa relative, possa portare dei benefici alle loro capacità argomentative nei termini di, ad esempio, un'accresciuta attenzione al tipo di domande poste dall'interlocutore e alle proprie, un potenziamento delle capacità d'ascolto e (auto-)valutative, un arricchimento e/o approfondimento del loro repertorio strategico contro-argomentativo, così come una maggior chiarezza nella costruzione della propria argomentazione e nell'elaborazione delle ragioni a sostegno della propria posizione.

Queste sono capacità la cui acquisizione e il cui sviluppo sono di grande importanza nel contesto dell'apprendere ad argomentare e pensare criticamente. A parte comparire chiaramente tra gli obiettivi dei percorsi presentati nel precedente capitolo, alcune parrebbero anche potersi porre in relazione con il lavoro di Ennis sul pensiero critico: Ennis (2000), nel delineare le "critical thinking dispositions", spiega infatti che i pensatori critici ideali sono quelli che "Consider seriously other points of view than their own"¹⁶, "Discover and listen"¹⁷ to others' view and reasons", "Care to present a position honestly and clearly, theirs as well as others'", il che comprende, tra il resto, l'essere disposti a "Be clear about the intended meaning of what is said, written, or otherwise communicated, seeking as much precision as the situation requires" e "Seek and offer reasons".

Risulta, inoltre, interessante rilevare che Ennis (2000) menziona tra i criteri per caratterizzare una delle abilità richieste al pensatore critico ideale da lui tratteggiate - ovvero l'abilità: "Induce, and judge induction" - "The proposed conclusion is consistent with all known fact" e "Competitive alternative explanations are inconsi-

¹⁶Non appare possibile riferire il numero di pagina preciso.

¹⁷Si è già sottolineato nel capitolo precedente, ad esempio, come il far sì che gli studenti coinvolti imparino ad ascoltarsi l'uno l'altro durante il processo argomentativo sia un obiettivo che pare comune a tutti i percorsi ivi presentati, e questo non stupisce essendo che, come sottolinea Tessaro (2002), la capacità di ascolto può essere considerata uno degli "indicatori funzionali alla costruzione del *profilo relazionale* dello studente" (p. 42) e appare relazionata ai processi di chiarimento, di comprensione della posizione altrui, al fare domande, ecc. I descrittori a polarità positiva riferiti da Tessaro (2002) per caratterizzare tale capacità sono infatti: "L'allievo ascolta gli altri, li lascia parlare: cerca di comprendere a fondo le idee espresse, mettendosi nei loro panni; chiede chiarimenti di ciò che non capisce; rispetta le posizioni che non condivide." (p.43).

stent with fact", ovvero "La conclusione proposta è *consistent* (coerente) con tutti i fatti noti" e "Le spiegazioni alternative competitive sono *inconsistent* (incoerenti) con i fatti", dando ulteriore evidenza di quanto sarebbe importante capire con chiarezza cosa gli studenti sanno di coerenza e incoerenza, ed eventualmente aiutarli a familiarizzare meglio con questi concetti e con le strategie argomentative ad essi correlate.

"Ragionare con il discorso" (M. Santi)

Anche leggendo l'opera della Santi sembrerebbe trovare conferma l'idea che il curriculum riconosca un ruolo rilevante al criterio della coerenza al fine di distinguere fra ragionamenti ed argomentazioni di qualità più o meno buona: si riconosce che educare alla ragione significa anche assumersi "il carico di pensare e far pensare gli individui entro un orizzonte di valori umani diversificati ma coerenti in se stessi" (Santi, 2006, p.6); che "le ragioni elaborate e offerte al vaglio della comunità dei pensanti dovranno dunque risultare coerenti e consistenti non solo con l'idea o l'azione che vanno a supportare, ma tra loro, nonché essere accettabili e intersoggettivamente sostenibili¹⁸" (Santi, 2006, p. 58); che "deve essere accertato che le ragioni offerte siano coerenti e cogenti per il problema alla mano" (Santi, 2006, p. 64). La coerenza è una delle peculiarità del pensare argomentativo (Santi, 2006, vd. p. 65), uno dei criteri - insieme alla rilevanza rispetto all'oggetto di ricerca, alla plausibilità, al potere esplicativo, ecc. - secondo cui misurare la validità dei ragionamenti (vd. p. 78, riferimento a Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980) e la *reductio ad absurdum* uno dei tipi di confutazione possibili (Santi, 2006, vd. p. 171) quando i ragionamenti in gioco nella discussione presentano delle fragilità.

Anche dall'esame di questo secondo documento introduttivo al progetto risulta, dunque, che sarebbe auspicabile essere sicuri che gli studenti sappiano cosa sono contraddizioni e *reductio ad absurdum*, e perché evitare le prime e come eventualmente costruire e in che occasioni usare la seconda, così come parrebbe probabile che acquisire e/o sviluppare queste conoscenze e abilità potrebbe portare ad un aumento della qualità del loro pensare argomentativo e della loro capacità di discernere fra argomenti più o meno buoni.

2.2.2 Coerenza e *Palestra di Botta e Risposta*

La pratica del dibattere come pratica formativa è molto antica: come spiegato in *Dibattito regolamentato. Manuale per docenti e studenti, principianti e oratori* di De Conti (De Conti, 2015), e come visto nel precedente capitolo, "il dibattito regolamentato è genericamente un confronto argomentativo su temi controversi di fronte a una giuria" (De Conti, 2015, p. 7), il quale si distingue da un dibattito qualsiasi perché segue regole ben precise, il cosiddetto protocollo, e viene promosso da istituzioni educative consapevoli del suo alto valore formativo, in quanto atto al raggiungimento di obiettivi di apprendimento quali l'acquisizione - oppure lo sviluppo

¹⁸Interessante notare la distinzione introdotta in questo estratto tra coerenza e consistenza. A pag. 106 la consistenza viene spiegata dall'autrice come "l'utilizzo corretto ed univoco dei significati all'interno di un discorso" (Santi, 2006, p. 106).

- delle abilità logiche e critiche degli studenti coinvolti nella pratica dibattimentale, delle loro abilità argomentative, del loro saper ascoltare e ascoltarsi e cooperare insieme per risolvere problemi e disaccordi, e altre ancora (De Conti, 2015, vd. pp. 36 -37 per un elenco completo). Richiamando brevemente il protocollo *Patavina Libertas* adottato nei *Tornei di Botta e Risposta* promossi dall'Università di Padova, già presentato, abbiamo che esso prevede che il dibattito venga impostato nelle tre seguenti fasi¹⁹ (De Conti, 2015, p. 82):

- Fase di argomentazione:
 1. Prologo (2 minuti)
 2. Prima argomentazione (3 minuti) - dialogo socratico (2 minuti)
 3. Seconda argomentazione (3 minuti) - dialogo socratico (2 minuti)
- Fase di Pausa (10 minuti)
- Fase di replica
 1. Replica (2 minuti) - difesa della controparte (2 minuti)
 2. Epilogo (2 minuti)

In questo protocollo, l'importanza della coerenza come non-contraddittorietà per le argomentazioni sostenute dalle due squadre emerge con forza nel momento dedicato al dialogo socratico²⁰:

Rifacendosi allo stile socratico di interrogazione, il suo scopo è quello di provocare, con opportune domande, risposte *contraddittorie* da parte dell'interlocutore o di indurlo ad ammettere, passo dopo passo, l'insufficienza della propria tesi, oltre a chiarire, quando necessario, la posizione della parte interrogata. (De Conti, 2015, p. 93)

In questo scambio vivace e piuttosto movimentato di domande e risposte si cerca, infatti, tra il resto, di:

1. **b) impegnare l'interrogato nei confronti di determinate affermazioni.** Questo vincolo potrebbe essere utilizzato nei successivi interventi dell'incontro o essere alla base di ulteriori domande finalizzate a condurre in *contraddizione* l'interrogato oppure ad evidenziare la debolezza degli argomenti presentati. (De Conti, 2015, p. 93)
2. **c) condurre l'interrogato a contraddirsi.** Attraverso mirate domande a cui l'interrogato deve rispondere con un sì o con un no, e possibile tracciare un percorso di domande che portino l'interrogato ad ammettere una *contraddizione* nella posizione sostenuta. (De Conti, 2015, pp. 93 - 94)

L'autore presenta il seguente esempio, in cui si immagina che ad una squadra che sostiene la non nocività delle onde elettromagnetiche emesse dai ripetitori per telefoni cellulari possano essere poste le seguenti domande in un esempio di scambio socratico:

¹⁹Come si era già detto nella sezione introduttiva al progetto, ognuno dei passi menzionati viene svolto ordinatamente da entrambe le squadre.

²⁰In realtà, un riferimento interessante - ed esplicito - alla rilevanza della coerenza come non contraddittorietà per le pratiche di dibattito regolamentato è presente nel testo considerato già a p. 30, dove si spiega che alcuni protocolli, come il *British Parliamentary*, che lavora con più squadre, pretendono che le squadre che sostengono la stessa tesi non si contraddicano fra loro, ossia non sostengano linee argomentative fra loro contraddittorie. Tale protocollo si rifà infatti ai dibattiti politici inglesi: due partiti politici che fanno parte della stessa coalizione non possono contraddirsi fra loro, altrimenti questa assenza di coerenza metterebbe a rischio tanto la loro credibilità quanto la stabilità del governo stesso, nel caso si trattasse di partiti di maggioranza.

Pro: avete detto che le onde non sono nocive, vero?

Contro: sì.

Pro: se non sbaglio vi siete rifatti molto alle affermazioni dell’OMS per la vostra posizione, vero?

Contro: sì, anche se non è l’unica fonte.

Pro: allora saprete che la stessa OMS riconosce che alcuni studi a lungo termine hanno condotto a risultati controversi rispetto a quanto sostenete.

Contro: sì, ma sono limitatissimi e ulteriori ricerche sono necessarie per capire queste anomalie.

Pro: ma allora se sono necessarie ulteriori ricerche non si può ancora affermare con assoluta certezza che non siano nocivi, vero?

Contro: !?! (De Conti, 2015, p. 94)

La rilevanza del ruolo coerenza come assenza di contraddizioni per un dibattito argomentato emerge anche quando De Conti si sofferma ad approfondire come mettersi in gioco nel momento della replica: egli spiega che uno dei modi per porre delle obiezioni alla posizione avversaria consiste nel contestare l’accettabilità delle premesse che stanno alla base dell’argomentazione altrui, e uno dei modi per contestarla è accettandole, ma per derivarne delle conseguenze contraddittorie, così da sfruttare contro i propri oppositori la forza delle proprie stesse premesse (De Conti, 2015, vd. p. 100). Inoltre, sempre nello spiegare come si potrebbe contestare l’accettabilità delle premesse dell’argomentazione della squadra avversaria, De Conti suggerisce che si possa semplicemente negare che le premesse in questione siano accettabili portando un contro-esempio:

ARG: È inutile votare alle prossime elezioni poiché tutti i politici sono corrotti.

RPL: Non è vero che i politici siano tutti corrotti poiché molti di essi non hanno mai compiuto reati né hanno mai ricevuto avvisi di garanzia. (De Conti 2015, p. 100)

Sebbene De Conti non porti questo estratto di dialogo come un esempio di riferimento alla contraddizione, è interessante notare che il portare un contro-esempio consiste proprio nel portare un caso in contraddizione con l’affermazione che si vuole attaccare: "Esiste almeno un politico che non è corrotto", che è quanto sottende alla replica, è infatti l’enunciato contraddittorio a "Tutti i politici sono corrotti". Anche Falduti (Falduti, 2011) nel "passare al microscopio" queste esperienze di palestra di dibattito dal suo punto di vista di insegnante, ma anche formatore e, soprattutto, giudice per i *Tornei di Botta e Risposta*:

L’individuazione di una *contraddizione reale*²¹ nelle conseguenze della tesi sostenuta da una delle due squadre porterebbe, per il meccanismo della *reductio ad absurdum*, all’immediata confutazione e alla conseguente affermazione di verità, per il principio del terzo escluso, della tesi della squadra opposta. (Falduti, 2011, p. 162)

Falduti sottolinea quindi il ruolo di strategia contro-argomentativa, *confutativa*, forte della *reductio ad absurdum*, che permette di volgere quasi automaticamente il dibattito a proprio favore.

Allo steso modo Zennaro (Zennaro, 2011), anch’egli insegnante coinvolto nel progetto di dibattito, riflettendo sul valore didattico dell’esperienza, evidenzia come:

La disputa ha aiutato a smascherare le *contraddizioni* in cui cadevano gli avversari quando usavano argomentazioni scorrette, schematiche o mnemoniche.[...] Nel

²¹Secondo corsivo nel testo.

mettere in moto la ragione, che e criticità e intelligenza della realtà, si scoprono le *contraddizioni* in cui cadono gli avversari e, attraverso domande adeguate, le si rivolge a proprio favore e nello stesso tempo si risponde alle obiezioni degli avversari. (Zennaro, 2011, p. 198)

Contraddizioni che a volte sembrano essere già presenti in come la questione a tema del dibattito viene posta, e appaiono inficiare la coerenza interna del dibattito stesso fin dalle sue premesse: come sottolinea Cattani (Cattani, 2012, pp. 140-141), una domanda quale "Può un essere onnipotente creare un masso così pesante da non riuscire a sollevarlo?" sembra partire da premesse contraddittorie. Se, infatti, un tale essere onnipotente esistesse, sarebbe il masso che non può essere sollevato a non poter esistere, così come se tale masso esistesse, conseguentemente un essere onnipotente non potrebbe esistere. A premessa del ragionamento, e quindi del dibattito che scaturirebbe dalla domanda, sarebbero quindi presenti due affermazioni che in realtà non possono essere vere assieme, se una è falsa l'altra è vera e viceversa.

Anche esaminando questa esperienza di formazione argomentativa possiamo dunque vedere con molta nitidezza come porre un'attenzione specifica alla questione della coerenza come non contraddittorietà in un intervento formativo di tipo argomentativo porterebbe plausibilmente ad attivare, o anche semplicemente potenziare, i processi di apprendimento dei partecipanti in riferimento alla capacità di fare domande - dato che con le domande si chiariscono le posizioni e gli assunti, si impegnano gli interlocutori con alcuni di essi ed eventualmente si provocano contraddizioni, costruendo strategie quali la *reductio* - all'esplicitare e chiarire gli impegni conversazionali, all'esplicitare e chiarire la propria posizione, la propria tesi, e a chiedere chiarezza nell'esposizione di quella altrui e nelle argomentazioni a suo sostegno, a partire proprio dalle premesse.

Infatti, processi come l'elaborazione e il chiarimento di se e perché due punti di vista sono o meno in contraddizione, così come eventualmente generare una *reductio ad absurdum*, implicano l'identificazione delle ragioni non dichiarate, la definizione dei termini in gioco (e il giudizio di tali definizioni), la richiesta e la risposta a domande di chiarimento, l'identificazione o la formulazione di domande, ecc.

Queste sono capacità la cui acquisizione e il cui sviluppo risultano di grande importanza: Ennis (2000), nella sua caratterizzazione delle abilità del pensatore critico ideale, parrebbe infatti fare riferimento, tra il resto, anche al saper identificare o formulare una questione, al saper individuare il non detto (le ragioni rimaste implicite), al saper fare domande per ottenere chiarimenti o per sfidare la posizione altrui, ad esempio chiedendo lumi circa una situazione che potrebbe essere un contro-esempio - ovvero un caso *in contraddizione* con quanto sostenuto dall'interlocutore - e al sapervi rispondere, così come al dare definizioni e al giudicarle, e al saper individuare se sono presenti equivocazioni, ambiguità, e nel caso sapere come gestirle.

De Conti stesso (De Conti, 2012), come si era visto nel capitolo precedente, pone l'identificazione delle premesse implicite, le abilità definitorie, la comprensione del problema e della tesi da sostenere e l'uso delle domande per ottenere concessioni nella lista delle abilità argomentative composta sulla base dell'esame di alcuni fra i più rilevanti testi in materia. È utile osservare, inoltre, che De Conti (2012) pone tra queste anche l'identificazione e l'uso dei quantificatori, e il lavorare con le contraddizioni, come si è suggerito implicitamente già nella trattazione precedente,

dovrebbe significare lavorare anche sul rapporto fra affermazioni assolute (es., "Tutti i gatti sono belli") e affermazioni particolari (es., "Esiste almeno un gatto che non è bello")²², perché queste potrebbero essere fra loro contraddittorie (come nel caso degli esempi fra parentesi). E ancora Ennis (2000), sempre nel tratteggiare il profilo del pensatore critico ideale, menziona l'interpretazione di termini quali la negazione e la doppia negazione e di parole come "solo", "alcuni", il cui uso appare correlato alla caratterizzazione delle affermazioni suddette e del loro rapporto.

Esaminiamo ora il terzo percorso considerato.

2.2.3 Coerenza e *A Suon di Parole*

Il progetto *A Suon di Parole. Il Gioco del Contraddittorio*, richiamando brevemente quanto spiegato nel primo capitolo, nasce nel 2010 dalla collaborazione fra la Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Trento, nella persona del Professor Paolo Sommaggio, e l'Iprase trentino (Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa)²³, con referente Chiara Tamanini²⁴. Come si era detto, esso consiste, come le appena esaminate *Palestre di Botta e Risposta* patavine, in un torneo di dibattito regolamentato a cui sono invitati a partecipare gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado²⁵ delle zone limitrofe²⁶ e che mira alla promozione delle loro abilità argomentative e di ragionamento, del pensiero logico-critico, così come delle loro competenze linguistiche, sociali e civiche (cfr. Sommaggio, Schiavon & Mazzocca, 2018).

Il metodo scelto è appunto quello del *contraddittorio*: dinamica di confronto razionale e discorsivo fra le parti prevista da ogni tipologia processuale (Sommaggio, 2012, vd. pp. 15, 61) contemplata dal nostro ordinamento, Sommaggio spiega che il contraddittorio è quella "procedura razionale e discorsiva che si svolge tra i ragionamenti (*logoi*) che ciascuna parte propone al fine di superare il dire dell'avversario" (Sommaggio, 2012, p. 17). Contraddittorio come aggettivo significa, infatti, qualcosa che forma una contraddizione, che si contraddice, ma come sostantivo indica anche "quella relazione che può servire per accertare le condizioni per le quali i discorsi che la costituiscono siano da considerare, eventualmente, contraddittori (qui nella funzione di aggettivo)" (Sommaggio, 2012, p. 17), ossia quella relazione di confronto dialogico fra parti in opposizione atta a espungere le eventuali contraddizioni dal discorso, quella "struttura che serve per scovare la contraddizione propria e altrui" (Sommaggio, 2012, p. 184).

²²Il richiamo è chiaramente al quadrato delle opposizioni aristotelico.

²³Come si era detto in precedenza, negli anni si sono aggiunti come soggetti promotori anche il Comune di Trento e quello di Rovereto.

²⁴per questo breve cappello introduttivo, in cui alcuni aspetti fondamentali del progetto vengono richiamati per comprendere con maggior chiarezza l'analisi che segue, così come per l'analisi stessa, si terranno come riferimenti principali il "*A Suon di Parole. Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018*"; Sommaggio (2012), Sommaggio, Schiavon e Mazzocca (2018).

²⁵Principalmente studenti delle classi terze e quarte, con recenti aperture a quelli delle classi seconde.

²⁶Sebbene, come chiarito in precedenza, recentemente, oltre ad essersi espanso alla città di Rovereto e alla provincia di Bolzano, il torneo sia giunto anche in Veneto, a Chioggia.

È il giurista stesso a dare risalto ad alcune di quelle che in questa sede potremmo chiamare "ricadute in termini di apprendimento" di questa dinamica: egli sottolinea, infatti, che in questo processo di contrasto dialettico, in cui una pretesa si scontra con la sua negazione, la pretesa stessa si determina, si chiarisce, i suoi contorni diventano più definiti ed essa mostra la propria specificità, con il positivo effetto di poter distinguere più nitidamente in che misura essa sia da ritenersi contestabile e in quale, invece, condivisibile (Sommaggio, 2012, vd. pp. 172 e seguenti). Attraverso il contraddittorio, infatti, anche il grado di opposizione in cui si trovano le pretese in contrasto si chiarisce (Sommaggio, 2012, vd. p. 176), così come le assunzioni implicite ad esse (Sommaggio, 2012, vd. p. 192). D'altronde, "il principio che ad esso presiede è il principio di non contraddizione, che garantisce la univocità e la coerenza dei discorsi che nel contraddittorio si scontrano allontanando la contraddizione" (Sommaggio, 2012, p. 185).

Questa attenzione al ruolo delle contraddizioni in una discussione argomentata si riverbera, come prevedibile, in alcuni aspetti fondamentali del progetto educativo, il cui *format* specifico, richiamandolo sinteticamente, prevede le seguenti fasi:

- sei momenti costruttivi di esposizione delle ragioni a favore della propria tesi (tre per squadra, tre minuti per ogni *speaker*);
- sei momenti contestativi di esposizione delle contro-argomentazioni a confutazione della tesi avversaria (tre per squadra, tre minuti per ogni *speaker*);
- un momento centrale di pausa fra la fase argomentativa e la contro-argomentativa, della durata di venti minuti, in cui i membri della squadra possono consultarsi fra loro e consultare risorse elettroniche e non per decidere come contrattaccare.

Fra i criteri seguiti dai giudici del torneo per la valutazione delle argomentazioni dei singoli *speakers*, sia della fase argomentativa che di quella contro-argomentativa, troviamo infatti il seguente:

Qualità argomentativa (o contro-argomentativa): capacità dell'intervento di apportare argomenti utili alla discussione, che si presentino in sé come *coerenti*, sufficienti, convergenti, resistenti ma che siano altresì in grado di scalzare le tesi altrui, individuandone imprecisioni, incongruenze e *contraddizioni*²⁷. (Iprase, "A Suon di Parole". *Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018*, p.10)

Cosa si intenda per coerenza e quindi il suo legame con la contraddizione vengono esplicitati poco dopo, sempre nel chiarire i criteri assunti per il momento valutativo:

*Coerenza*²⁸: legame di *non contraddittorietà*²⁹ che si attua tra l'argomento costituente la premessa e la conclusione che si vuole portare a supporto della propria posizione. (Iprase, "A Suon di Parole". *Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018*, p. 10)

²⁷I corsivi sono di chi scrive.

²⁸Corsivo nel testo.

²⁹Corsivo di chi scrive.

Così come viene chiarito che per essa non si intende aderenza al tema (una delle sfumature semantiche di coerenza presentate all'inizio della sezione 2.)³⁰:

Pertinenza: attinenza dell'intervento all'oggetto specifico della discussione; focalizzazione del tema. (Iprase, *"A Suon di Parole". Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018*, p. 10)

Un'attenzione particolare alla non-contraddittorietà emerge poi anche nella definizione dei suggerimenti per gli studenti per una adeguata preparazione alla competizione. Nell'esposizione del secondo esercizio suggerito (organizzare gli argomenti) troviamo³¹:

Reperiti i materiali, l'attenzione si concentrerà sugli **argomenti che servono a giustificare la tesi** a voi assegnata. Bisogna organizzarli in modo che siano utili per il dibattito, riconoscendo [...] quali non reggono a una discussione approfondita, perché si basano su un circolo vizioso o nascondono una contraddizione interna³². (Iprase, *"A Suon di Parole". Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018*, p. 3 della seconda parte)

Nel terzo (prevedere le contro-argomentazioni) abbiamo anche:

Inoltre, nella ricerca di materiali intorno alla questione da dibattere avete incontrato e messo da parte motivi favorevoli alla tesi avversa; questo è molto utile per **far fronte** al discorso degli avversari, perché vi permette di capire già quali elementi delle vostre argomentazioni potrebbero servire a:

- rendere inconsistenti eventuali affermazioni dei vostri interlocutori (argomento *confutatorio*);
- smascherare eventuali errori indifendibili dell'avversario (argomento *elenctico*);

³⁰Nella definizione dei criteri per la valutazione nelle competizioni in lingua questa nettezza nella distinzione fra le due sfumature semantiche viene un po' persa, sebbene nel chiarire i parametri contenutistici si mantenga per la versione inglese l'espressione *consistency* per tradurre *coerenza* - e non *coherence* - un termine che, come vedremo meglio nella sezione che segue, viene utilizzato, solitamente, specificatamente per la coerenza logica. Si presenta, infatti, la seguente definizione (sebbene nel testo originale le caratteristiche delle due versioni, tedesca e inglese, siano presentate separatamente, vengono riportate qui accostate, con le indicazioni di pagina della versione inglese): "*Adequacy/Consistency - Angemessenheit/Qualität* (adeguatezza/coerenza degli argomenti rispetto al *thema probandum*)" (*"A Suon di Parole". Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018*, p. 21, questi e i seguenti corsivi e le seguenti evidenziazioni richiamano quelli del testo originale). Sempre nei tornei in lingua straniera compaiono poi anche, come abbiamo visto, i parametri relativi alla qualità delle argomentazioni proposte, e anche qui si raccomanda un'attenzione particolare alla "loro capacità logica interna", apparentemente distinta dal essere in "correlazione rispetto alla tesi": "**Parametri relativi alla qualità argomentativa** (*Argumentative quality - Argumentationsqualität*): volti a consentire una valutazione della capacità argomentativa dei singoli argomenti e della loro correlazione rispetto alla tesi da proporre, o anche della loro capacità logica interna" (*"A Suon di Parole". Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018*, p. 21). Tra questi è presente: "*Argumentative Progression/Development - Argumentationsaufbau* (progressione del discorso vista nel suo insieme, dal punto di vista della qualità logico argomentativa; costruzione dell'argomentazione)" (*"A Suon di Parole". Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018*, p. 21). Sebbene non venga fatta menzione esplicita della contraddizione, essa può certamente essere intesa come caratterizzante la qualità logica di un'argomentazione.

³¹Si ricordi anche qui che nella seconda parte del documento considerato la numerazione delle pagine ricomincia da capo, e gli estratti seguenti sono tratti proprio da questa seconda parte.

³²Sottolineatura ed evidenziazione nel testo.

- mettere in luce eventuali contraddizioni nel discorso dell'avversario (argomento *dialettico*³³). (Iprase, "A Suon di Parole". *Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018*, p. 3 della seconda parte)

Anche nel caso di questa esperienza di formazione argomentativa si può, quindi, riscontrare un riconoscimento della rilevanza della coerenza come non-contraddittorietà, del suo ruolo come criterio fondamentale per un'argomentazione di qualità, tanto nella fase costruttiva della selezione ed elaborazione degli argomenti a favore della propria tesi, quanto in quella in cui si cerca di prevedere e/o individuare le fragilità nell'argomentazione degli avversari e costruire delle adeguate contro-argomentazioni, invece che limitarsi a delle facili giustapposizioni di alternative. È dunque plausibile pensare che porre un'attenzione specifica alla questione della coerenza come non contraddittorietà in un intervento formativo di tipo argomentativo, volto all'acquisizione e/o sviluppo delle conoscenze e abilità argomentative ad essa relative, porterebbe ad un approfondimento di ambedue le fasi in termini di più raffinati processi di analisi, chiarimento ed elaborazione delle posizioni in gioco.

Facendo anche in questo caso riferimento al lavoro di Ennis (2000) sul pensiero critico e approfondendo ulteriormente quanto già detto riferendosi ai progetti precedentemente esaminati, si potrebbe dire che lavorare sulla presenza o meno di contraddizioni nella propria posizione e in quella altrui, esaminandone dunque la coerenza, potrebbe supportare lo sviluppo dell'abilità "Analyze arguments", perché porterebbe a considerare ancora più da vicino le parti di cui gli argomenti si compongono, e ad attivare processi di valutazione della posizione altrui e autovalutativi, cosa che potrebbe supportare lo sviluppo dell'abilità "Monitor their own thinking (that is, engage in metacognition)". Bisogna infatti esplicitare, nel caso ciò non risultasse sufficientemente chiaro da quanto visto in questa sezione, che lavorare sulle contraddizioni in argomentazione significa, infatti, anche attivare un lavoro metacognitivo consapevole sul discorso stesso che potrebbe portare alla modifica dello stesso, ad una revisione dei propri argomenti ed eventualmente della propria posizione, oppure a mostrare all'interlocutore - coinvolgendo anch'egli nel lavoro metacognitivo - che dev'essere lui ad intraprendere un percorso di analisi e revisione.

2.3 Uno sguardo al *Learning to Argue* quale ruolo per la consistency?

In quest'ultima sezione getteremo lo sguardo sul panorama di educazione e argomentazione extra-nazionale e cercheremo di mostrare come vi siano valide ragioni per cui anche la ricerca relativa al già menzionato *learning to argue* dovrebbe dedicare più attenzione al requisito della coerenza, intesa come non contraddittorietà. Dato che il termine italiano "coerenza" può essere tradotto in inglese sia come *consistency* sia come *coherence*, ma è la prima espressione quella solitamente utilizzata quan-

³³Corsivi nel testo.

do si intende parlare di non-contraddittorietà, per rendere più chiara la trattazione manterremo le espressioni originali³⁴.

Consistency e *inconsistency* sono state considerate come aspetti chiave dell'argomentazione fin dall'antichità (vd. van Eemeren et al., 2014, capitoli 1 e 2), e ancora oggi l'insegnamento dell'argomentazione e del pensiero critico dovrebbe significare, *inter alia*, far sì che gli studenti prendano confidenza con questi concetti (vd., per esempio, Van Eemeren & Snoeck Henkemans, 2017; Barnet & Bedau, 2014; Sinnott-Armstrong & Fogelin, 2010; Walton, 2006). Perché? Van Eemeren e Snoeck Henkemans si riferiscono a questi concetti quando affrontano la validità dell'argomentazione: essi affermano che "when evaluating argumentation, this argumentation must first be checked for logical and pragmatic inconsistencies" (Van Eemeren & Snoeck Henkemans, 2017, p.79). In questo contesto, *logical inconsistency* significa due affermazioni contraddittorie, mentre si verifica una *pragmatic inconsistency* quando due affermazioni hanno conseguenze contraddittorie nel mondo reale o implicano stati di cose che non possono stare insieme, simultaneamente (vd. p.80). Barnet e Bedau, al contrario, introducono i concetti di *consistency* e *inconsistency* quando spiegano la strategia della *reductio ad absurdum*, "una delle forme di argomentazione più potenti e drammatiche³⁵" (Barnet & Bedau, 2014, p. 356), in cui, nel tentativo di confutare il tuo posizione, "comincio assumendo l'esatto opposto di ciò che credo o favorisco e cerco di stabilire una contraddizione che risulta dal seguire le conseguenze di questa assunzione iniziale" (p. 357). Infatti, questa spiegazione si basa su un'idea "fondamentale per la logica, quella di contraddizione, o *inconsistency*" (p. 357), e su quella che "l'opposto della contraddizione è la *consistency*" (p. 357). Come sottolineano Sinnott-Armstrong e Fogelin (2010) e Walton (2006), una volta che una persona viene accusata di incoerenza, "la sua affidabilità è in dubbio finché non si ha una spiegazione del perché direbbe cose diverse in tempi diversi" (Sinnott-Armstrong & Fogelin, 2010, pag. 357), perché "quando si ha una coppia incoerente (*inconsistent*) di affermazioni, non è possibile che entrambe siano vere" (Walton, 2006, p.45), e quindi c'è qualcosa di sbagliato nell'argomentazione, che dovrebbe quindi essere rivista. Tra gli schemi di argomentazione, rappresentanti schemi argomentativi comuni nei dialoghi, Walton, uno dei promotori e degli esponenti storici dell'*Informal Logic*, pone precisamente lo schema argomentativo per l'argomento *from inconsistent commitment*³⁶ e il suo sottotipo, lo schema di argomentazione per il *circumstantial ad hominem argument*³⁷, una for-

³⁴Il contenuto di questa sezione 3. riporta quanto appena pubblicato nella sezione introduttiva di Montanari (2019).

³⁵Questa traduzione dall'inglese, così come le seguenti, sono ad opera di chi scrive. Si è ritenuto di tradurre, da qui in poi, per agevolare la lettura, essendo molte citazioni inframmezzate al testo.

³⁶Letteralmente "dall'impegno incoerente", ma non sembra una traduzione chiara. In ogni caso, esso potrebbe essere ricostruito come segue: "*a* ha affermato o indicato di essere impegnato con la proposizione *A* (generalmente o in virtù di ciò che ha detto in passato)" ma "altra evidenza in questo caso particolare mostra che *a* non è realmente impegnato con *A*"; quindi, "gli impegni di *a* sono incoerenti (*inconsistent*)" (Walton, 2006, p.120).

³⁷Letteralmente "argomento circostanziale *ad hominem*". Questo potrebbe essere ricostruito come segue: "*a* sostiene l'argomento α , che ha la proposizione *A* come sua conclusione" ma in realtà "*a* è personalmente impegnato con l'opposto (negazione) di *A*, come dimostrato dagli impegni espressi nelle sue azioni personali o circostanze personali che esprimono tali impegni"; quindi, "la credibilità di *a* come persona sincera che crede nelle proprie argomentazioni è stata messa in

ma di attacco sottile e potente, "perché usa l'accusa di *inconsistency* come prova che il dibattente criticato può essere un bugiardo o un ipocrita, o anche che possa essere così logicamente incompetente da non poter nemmeno seguire la sua stessa argomentazione"(Walton, 2008, p. 177). Questi tipi di argomenti sembrano essere strettamente correlati alla *reductio*. Questo è sicuramente un "metodo di confutazione che consiste nel derivare da un punto di vista da confutare due conseguenze che si contraddicono" (Van Eemeren et al., 2014, 54), ma si potrebbe dire che ciò che si cerca concretamente di fare in una conversazione per mezzo di questa strategia argomentativa possa essere illustrato come segue: io, fingendo di considerare la tua posizione vera (anche se, in realtà, non sono d'accordo) e ragionando su di essa insieme a te, ti mostro che mantenendo quella posizione insieme ad altre posizioni che tu ritieni palesemente vere (o perché lo hai detto tu o perché il tuo comportamento ne ha dato prova), alla fine ti contraddici. Quindi, la contraddizione non è derivata dal tuo punto di vista da solo, ma dipende dal fatto che tale posizione ha dato luogo a un'incongruenza tra le tue convinzioni. Questo potrebbe significare sia (generosamente) che sei confuso riguardo alle tue convinzioni o (meno generosamente) che sei un ipocrita o un bugiardo.

Essendo poi che l'argomentazione è un mezzo per risolvere i disaccordi - e viene insegnata agli studenti anche proprio per consentire loro di risolvere i disaccordi! - non sorprende che la rilevanza di questi concetti e delle relative mosse conversazionali strategiche debba emergere anche dal dibattito filosofico sui (*deep*) *disagreements*, ovvero i disaccordi, dissidi, profondi. Riferendosi al lavoro di Robert Fogelin, in questo dibattito si è soliti differenziare tra disaccordi normali e non normali, i cosiddetti *deep disagreements*, in cui le parti contrastanti potrebbero essere entrambe "imparziali, prive di pregiudizi, *consistent*, *coherent*, precise e rigorose"(Fogelin, 2005, p.8), ma comunque in disaccordo. Testare la coerenza interna di una posizione è sicuramente una delle procedure implementate per risolvere il normale disaccordo, ma nella sua analisi critica delle critiche rivolte alla posizione di Fogelin, Maurice Finocchiaro (Finocchiaro & Godden, 2011) fornisce la prova della presenza di un'attenzione alla strategia argomentativa della *reductio ad absurdum* anche nella letteratura sui *deep disagreements* (si veda la sua discussione su Davson-Galle, 1992 e Johnstone, 1952; 1959;1978). Come notato in precedenza, l'utilizzo di questa strategia è evidentemente collegato in modo diretto alla considerazione del *consistency requirement*.

La rilevanza di questo argomento sembra, d'altronde, essere riconosciuta anche al di fuori dei contesti accademici: a livello di politiche educative globali, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (Organization for Economic Cooperation and Development, OECD) sottolinea l'importanza di promuovere le *critical thinking skills*, ovvero le capacità di pensiero critico, al fine di promuovere fra gli studenti una *global competency* per la costruzione e lo sviluppo di una società più inclusiva, e queste capacità di pensiero critico sono proprio quelle che "sono utilizzate per valutare il valore, la validità e l'affidabilità di qualsiasi materiale sulla base della sua *internal consistency* e della sua *consistency* con l'evidenza e con la propria conoscenza ed esperienza" (OECD, 2016, p. 9). Quindi, lo sviluppo di

discussione (dalle due premesse precedenti)" e in conclusione "la plausibilità dell'argomento di α , ossia α , è diminuita o distrutta" (Walton, 2006, p. 125).

capacità di pensiero critico negli studenti dovrebbe implicare una familiarizzazione con la *consistency*, poiché questa norma è intrinsecamente connessa alla fiducia e alla vigilanza epistemica (Sperber et al., 2010). Ciò non sorprende, dato che, come si è visto nella sezione precedente, Ennis (2000) ha fatto riferimento anche ai criteri "La conclusione proposta è *consistent* con tutti i fatti noti" e "Le spiegazioni alternative competitive sono *inconsistent* con i fatti" per caratterizzare una delle abilità richieste ai pensatori critici ideali (vale a dire la numero 7: "Indurre e giudicare l'induzione"), ma è interessante esattamente perché si verifica al di fuori del contesto accademico. Ciò potrebbe suggerire che la crescente complessità delle società odierne, i cui membri sono tenuti ogni giorno ad affrontare e valutare una grande quantità di informazioni alternative e spesso contrastanti, rende il compito di familiarizzare gli studenti con criteri come la *consistency* importante e urgente³⁸.

Tuttavia, nonostante questa urgenza e il fatto che un interesse per il ruolo del *consistency requirement* nell'argomentazione risalga ai classici, questa norma sembra non essere stata sufficientemente focalizzata nella recente ricerca sul *learning to argue*. Infatti, sebbene si sia in un contesto in cui una grande quantità di studi siano stati effettivamente dedicati al miglioramento delle capacità argomentative degli studenti e dell'apprendimento delle singole discipline attraverso l'argomentazione (Müller Mirza & Perret-Clermont, 2009), parrebbe che una grande attenzione sia stata dedicata al ruolo dell'evidenza in argomentazione (es., Asterhan & Schwarz, 2016; Macagno, 2016; Mayweg-Paus & Macagno, 2016; Osborne, Erduran & Simon 2004; Rapanta, Garcia-Mila & Gilabert, 2013), mentre un interesse meno evidente parrebbe essere stato dimostrato nel rendere capaci gli studenti di valutare la *internal consistency* delle loro rispettive posizioni nell'argomentazione. Un margine di ambiguità parrebbe essere presente anche sull'uso del termine *consistency*: *coherence* parrebbe più noto di *consistency*, ed entrambi i termini possono essere usati in un senso molto più ampio di "essere non contraddittorio". In particolare, per *coherence* si intende a volte la *connectedness*, che rimanda al legame tra le idee presentate (Schwarz & De Groot, 2007), o *relevance*, che si riferisce allo stesso modo alla coesione di un argomento, alla connessione inferenziale tra un'affermazione e la conclusione che ha lo scopo di supportare (Macagno, 2016; Walton & Macagno, 2016). Pertanto, il migliorare la *argumentative coherence* degli studenti risulterebbe

³⁸Può essere utile notare qui a margine che anche i *US Common Core Standards*, a cui fanno sistematicamente riferimento Kuhn, Hemberg e Khait (2017) per evidenziare la rilevanza del percorso argomentativo da loro proposto per la formazione degli studenti contemporanei, parrebbero implicitamente riconoscere la necessità di una familiarizzazione degli studenti con la *consistency* e le contraddizioni: nei *Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science and Technical Subjects* compaiono ad esempio i riferimenti - oltre al poco rilevante "maintain consistency in style and tone" - "Respond thoughtfully to diverse perspectives; synthesize comments, claims, and evidence made on all sides of an issue; resolve contradictions when possible; and determine what additional information or research is required to deepen the investigation or complete the task" (p. 50, Speaking and Listening Standards 6-12, Grade 11-12 students, comprehension and collaboration) e "Compare and contrast findings presented in a text to those from other sources (including their own experiments), noting when the findings support or contradict previous explanations or accounts" (p. 62, Reading Standards for Literacy in Science and Technical Subjects 6-12, Grade 9-10 students, Integration of Knowledge and ideas), e questo secondo in particolare sembra dare evidenza, come già il documento dell'OECD, di un ruolo riconosciuto alla coerenza come non-contraddittorietà nella valutazione di informazioni e materiali di diverso tipo.

nell'aiutarli a esaminare e valutare la logica delle connessioni tra ragioni e posizioni (ad esempio, Reznitskaya & Wilkinson, 2017a), ma senza alcuna menzione specifica del requisito della non-contraddittorietà. Questa ambiguità riflette, infatti, la mancanza di studi in questo settore che siano specificamente focalizzati su questo requisito: il ruolo giocato dalle contraddizioni, dalla *consistency* e dalla *reductio ad absurdum* sembra, in alcuni casi, venire riconosciuto ma non affrontato direttamente. Esempi significativi sono le opere di Felton (2004) e Macagno, Mayweg-Paus e Kuhn (2015). In questi due studi, gli autori riportano i tentativi degli studenti di costringere i loro avversari a prendere posizione su un caso o uno scenario che sarebbe in contraddizione con le loro precedenti posizioni sull'argomento (Felton 2004) e dei casi di studenti che affrontano le radici di disaccordi mostrando tentativi "di mettere in discussione i principi alla base dei punti di vista, evidenziandone le contraddizioni interne" (Macagno, Mayweg-Paus & Kuhn 2015, p. 531). Ulteriori esempi, più vicini all'area di ricerca dell'*arguing to learn science*, sono il lavoro di Jiménez-Aleixandre e colleghi (2000), che riferiscono sugli appelli degli studenti alla *consistency* nello sviluppo dell'argomentazione per fare scienza, e uno studio di Sampson e colleghi (2010), che collocano la "*consistency* con altre idee" tra i criteri teorici per un argomento scientifico di buona qualità. Tuttavia, uno studio incentrato sulla promozione della comprensione e della padronanza della *consistency* tra gli studenti come suo obiettivo principale sembra essere assente.

Questa mancanza di un interesse specifico potrebbe essere, forse, riconducibile al modo in cui sono nati gli studi moderni sull'argomentazione: Toulmin, che come abbiamo visto ancora nel primo capitolo viene considerato insieme a Perelman e Olbrechts-Tyteca uno degli "istigatori delle moderne teorie dell'argomentazione" (Schwarz & Baker, 2017, pag. 57), rilevando nei logici formali l'attitudine a trattare tutti gli argomenti come analitici e a comportarsi come se concetti come *consistency*, contraddizione e *entailment* (implicazione) fossero quasi sufficienti per una considerazione esauriente dei processi argomentativi in generale, prese le distanze dai logici formali e da quei concetti. Sosteneva che "per certi scopi, considerazioni di *consistency* e contraddizione possono essere rilevanti, anche quando gli argomenti di cui stiamo discutendo sono sostanziali" e non analitici (Toulmin, 2003, p.156), ma questa rilevanza sembrava essere limitata ai primi passi dell'argomentazione, essendo l'eliminazione delle contraddizioni un prerequisito di un'espressione intelligibile del pensiero di una persona che argomenta.

Ma quello che bisognerebbe forse chiedersi è: questa eliminazione non è già un processo di valutazione che una persona che argomenta dovrebbe padroneggiare e gli studenti dovrebbero essere resi abili a condurre? Questa valutazione razionale della *consistency* risulta effettivamente confinabile ai presupposti dell'argomentazione?

Aristotele per primo, insieme agli autori che menziona nelle sue opere (*Topici*, *Confutazioni Sofistiche*) come gli inventori della dialettica (Zenone, Socrate, Platone), sarebbe d'accordo sul fatto che valutare la *consistency* interna delle parti in opposizione nell'argomentazione è un processo che non può essere considerato come riguardante solo la fase preliminare di esso (si veda van Eemeren et al., 2014, capitoli 1 e 2). Questo processo di valutazione corre lungo e attraverso l'argomentazione ed entra in gioco in essa molte volte, prima di tutto perché l'atto stesso di sostenere una tesi per mezzo di ragioni avviene molte volte in una discussione e considerare

gli argomenti generati come validi implica considerarli come internamente coerenti, *internally consistent*, e suggerisce che sarebbe incoerente, *inconsistent* che l'interlocutore accetti le premesse di uno di questi argomenti mentre nega o dubita della sua conclusione, e in secondo luogo e conseguentemente, perché la coerenza interna di ogni argomento e quella di qualsiasi nuova mossa argomentativa del dibattente con i suoi impegni conversazionali precedenti dovrebbe essere valutata in modo cooperativo dai partecipanti ogni volta che vengono fatte nuove dichiarazioni. Infatti, uno dei punti che i discutenti dovrebbero determinare, per mezzo di argomentazioni, è esattamente se un punto di vista specifico è compatibile con i punti di partenza della discussione e con le conseguenze che possono essere tratte da essi.

Recenti studi di teoria dell'argomentazione parrebbero confermarlo: Macagno e Walton (Macagno & Walton, 2017), esaminando l'uso dialettico delle citazioni per sostenere la propria posizione e sfidare un oppositore, riconoscono che questo uso si basa sul requisito che gli impegni di una persona che argomenta devono essere coerenti, *consistent*. Una citazione di questo tipo potrebbe essere usata, infatti, per mostrare che una persona che argomenta contraddice le sue precedenti affermazioni (ideali, credenze, comportamenti, azioni, ecc ...) con le sue attuali affermazioni (e, di conseguenza, lui o lei è inaffidabile), o che dovrebbe accettare la posizione dell'interlocutore per essere coerente, *consistent*, con i suoi precedenti impegni. Il primo utilizzo è certamente un esempio di appello al requisito della *consistency* nel processo del contro-argomentare, che è una parte centrale del processo di argomentazione e non un passaggio ad essa preliminare. Inoltre, l'uso di questo tipo di citazioni appare strettamente correlato a mosse come l'*argument from inconsistent commitment* e il *circumstantial ad hominem argument* introdotti all'inizio della trattazione (si vedano Walton 2006; 2008).

Quindi, date tutte queste ragioni, che richiamano quelle evidenziate dall'analisi dei documenti e delle esperienze educative nazionali considerati nelle sezioni precedenti, ma possono risultare valide anche per il panorama della ricerca internazionale, in quanto radicate in esso, la ricerca sul *learning to argue* dovrebbe forse iniziare a esplorare più approfonditamente la questione della *consistency*.

2.4 Osservazioni conclusive

Da questo esame di alcuni fra i più rilevanti documenti ministeriali in tema di educazione, e di alcune esperienze formative nazionali di educazione all'argomentazione e attraverso l'argomentazione, emerge chiaramente la rilevanza del requisito di razionalità e argomentativo della coerenza e, nello specifico, della coerenza come assenza di contraddizioni.

Sembra dunque lecito e, anzi, doveroso chiedersi: cosa sanno gli studenti, i cui percorsi formativi quei documenti dovrebbero orientare, di concetti quali coerenza e contraddizione e di strategie (contro-) argomentative quali la *reductio ad absurdum*?

Queste domande sono ormai alle porte della ricerca sull'argomentativo nei settori pedagogico e didattico: oltre agli studi precedentemente considerati, abbiamo infatti che esse si affacciano sulla soglia degli approcci pedagogici-argomentativi ad esempio sotto forma di attenzione al ruolo delle prove (*evidenze*) contraddittorie, dato che gli studenti possono venire provvisti di "risorse testuali che trasmettono un punto

di vista contraddittorio, a cui i discutenti possono attingere (es., Britt & Aglinskas, 2002; Goldberg, Schwarz & Porat, 2011; Reisman, 2012; Schwarz 2003)³⁹ (Asterhan & Schwarz, 2016, p. 20), ma non è chiaro se queste risorse siano interpretate dagli studenti come evidenze davvero contraddittorie o semplicemente come evidenze in generico contrasto con le loro (controprove). Qual' è la comprensione da parte degli studenti dell'espressione *contraddittorio*?

Di più: in un recentissimo articolo sull'*International Journal of Philosophy of Education*, esaminando tre metodi pedagogici comunemente usati, vale a dire la *debate-based deliberation*, il *collaborative problem-solving* ed il *socratic method of inquiry*, Rapanta (2018) ha sostenuto che un elemento dialogico fondamentale, sebbene apparentemente manifesto, dovesse ancora essere chiaramente definito nel dibattito educativo contemporaneo e tale elemento è l'*aporia*. Per caratterizzare il suo uso del termine in contesti di apprendimento, Rapanta fa riferimento a diversi autori: in primo luogo, sostiene che il suo approccio all'*aporia* deriva dalla definizione data da Papastephanou e Angeli (2007) dell'elemento aporetico del pensiero critico come uno che "considera la tematizzazione dei criteri stabiliti di fini come la massima manifestazione della mentalità critica" (p.617); più avanti nel testo, Rapanta chiama in causa Platone, Aristotele e Socrate: basandosi sul lavoro di Mathews (1999, pp. 29-30), Rapanta richiama all'attenzione il fatto che, secondo Platone, l'*aporia* corrisponderebbe ad uno stato mentale caratterizzato da confusione e disorientamento, che, secondo Aristotele (si veda *Topici* 6.145b 16 - 20) dipenderebbe da una situazione di equilibrio, di parità tra dei ragionamenti che sono fra loro opposti. Infine, riferendosi all'opera di Politis (2015), Rapanta afferma che, per Socrate, "l'*aporia* è o deve essere creata tra due stati e la risoluzione dell'*aporia* corrisponde al passaggio da uno stato all'altro" (Rapanta, 2018, p 5). Basandosi su questo senso prismatico di *aporia*, Rapanta sostiene che l'argomentazione dovrebbe essere considerata "come un metodo sistematico per produrre e perseguire l'*aporia* a diversi livelli di indagine" (Rapanta, 2018, p.2) e che gli studenti dovrebbero essere guidati "a creare tali *aporiai* da soli, e poi costruttivamente lavorare insieme per risolverli e crearne di nuovi" (Rapanta, 2018, p.6). Gli *aporiai* sarebbero, secondo l'autrice, in questo senso produttivi della conoscenza. Ma, secondo Aristotele, l'*aporia* è quella difficoltà che "è un sillogismo dialettico che deduce due proposizioni contraddittorie" (Aristotele, 2016, *Topica* VIII 11, 162a17-18). E dunque parlare dell'*aporia* come di un elemento pedagogico fondamentale parrebbe implicare una certa rilevanza anche dell'elemento *contraddizione* e, di conseguenza, delle domande che seguono: ma gli studenti sono davvero in grado di affrontare questo elemento aporetico, strettamente correlato a un'opposizione tra contraddittorie, e di stare in questo stato di perplessità (di viverlo e comprenderlo) in un modo che sia effettivamente produttivo della conoscenza? Possono riconoscere lo stato aporetico della discussione come una situazione contraddittoria? Sanno cosa sono le contraddizioni?

E ponendo che le conoscano, conosco strategie discorsive con cui trattarle? Conoscono la *reductio*? E se la conoscono, come la usano? La usano correttamente, con precisione? Oppure ne hanno un'idea vaga e di conseguenza vago ed approssimativo è il suo utilizzo nei loro dialoghi e conversazioni? Ancora: se non sono

³⁹Anche questa traduzione dall'inglese, e le seguenti presenti in questa sezione conclusiva, sono ad opera di chi scrive.

chiare le loro conoscenze e le loro abilità presenti in riferimento a questi concetti e alle loro applicazioni in contesti di interazione dialogica, come si può sapere in modo determinato quali strategie, questa volta formative e precisamente didattiche, conviene mettere in campo per attivare o potenziare processi di apprendimento volti alla loro eventuale acquisizione o al loro potenziale sviluppo? E come sapere esattamente quali potrebbero poi essere gli effetti positivi di un intervento mirato, focalizzato sulla coerenza come non contraddittorietà, in termini di apprendimenti, sulle capacità argomentative generali degli studenti?

Come abbiamo cercato di suggerire attraverso questa analisi, proprio l'esame appena svolto sembra sollecitare una presa in carico di queste domande e rende plausibile l'ipotesi che un lavoro formativo sugli apprendimenti argomentativi, specificamente focalizzato sulla coerenza intesa come non contraddittorietà, possa attivare e/o incrementare dei processi di apprendimento atti a sviluppare le capacità argomentative degli studenti coinvolti in riferimento, ad esempio, ai seguenti indicatori: acquisire e/o sviluppare conoscenze e strategie (conoscenze applicate, abilità) relative al ruolo della contraddizione e della coerenza; analizzare, chiarire ed elaborare le posizioni in gioco; esplicitare gli impegni conversazionali; affinare l'ascolto, fare domande e aprirsi al dubbio sui propri punti di vista.

Parremmo, dunque, essere giustificati nel suggerire che un approfondimento della questione possa rivelarsi prezioso ai fini di un arricchimento degli apprendimenti argomentativi degli studenti contemporanei.

Nei prossimi capitoli verrà presentato e discusso un primo tentativo di costruire e implementare a scuola un percorso formativo di tipo argomentativo, che possa costituire una prima, e chiaramente limitata, esplorazione di campo.

Parte II

Disegno e implementazione dell'intervento

In questa seconda parte del lavoro si procede alla presentazione dei due cicli di progettazione e implementazione dell'intervento ipotizzato, condotti ad esplorazione e verifica dell'ipotesi di ricerca formulata nella prima parte. Nel Capitolo 3 vengono presentati attività, azioni valutative, partecipanti e risultati attinenti al primo ciclo di progettazione e implementazione dell'intervento, che ha coinvolto due licei ed è stato condotto nell'anno accademico/scolastico 2017/2018, mentre nel Capitolo 4 vengono trattati quelli relativi al secondo, che ha coinvolto altri due licei, diversi dai precedenti, ed è stato condotto nell'anno accademico/scolastico 2018/2019⁴⁰.

Metodo

Alcune note generali sulla progettazione dell'intervento.

Framework metodologico

Il framework metodologico di riferimento adottato per la presente ricerca è quello della *design based-research* (es., vd. Barab & Squire, 2004; Brown 1992; Collins, 1992): questo approccio di ricerca appariva, infatti, come il più naturale per un lavoro di strutturazione e messa a punto di strumenti e procedure che avrebbe necessariamente richiesto dei momenti di valutazione, revisione ed iterazioni successive per essere messo alla prova e migliorato. Esso prevede, infatti, la ripetizione di cicli di (ri-)progettazione e implementazione dell'intervento, con relative analisi e valutazione di quanto fatto e dei dati raccolti, che permettono di comprendere sempre meglio se e in che modo l'intervento sviluppato sta funzionando e come eventualmente migliorarlo al ciclo successivo (cfr., Design-Based Research Collective, 2003), in una sorta di "research through mistakes" (Anderson & Shattuck, 2012, p.17).

⁴⁰Parte del contenuto dei capitoli che seguono - e in proporzione minore anche dei precedenti - è già stato presentato in queste occasioni: ArgLab (Reasoning and Argumentation Lab) Research Colloquium (Novembre 27, 2017, Lisbona, Portogallo); EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction) SIG (Special Interest Groups) 20 and 26 Conference 2018 (Ottobre 9-12, 2018 Gerusalemme, Israele); ECA (European Conference on Argumentation) Conference 2019 (Giugno 24-27, 2019, Gröningen, Paesi Bassi); EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction) Conference 2019 (Agosto 12-16, 2019, Aachen, Germania). Parte del Capitolo 3 è stato, inoltre, appena pubblicato in Montanari (2019).

Destinatari dell'intervento

Data l'evidente complessità dei concetti e delle strategie focus del lavoro (cfr., (Kuhn, 2005, p.160), si è ritenuto che il *target* d'età più adeguato a cui rivolgere l'intervento fossero i ragazzi della scuola secondaria di secondo grado. Il confronto diretto con gli insegnanti a cui è stata proposta l'idea del progetto - previsto dall'approccio della *design-based research*⁴¹ - ha portato ad orientarsi principalmente, anche se non esclusivamente, verso i ragazzi delle classi quarte⁴². Tra le scuole secondarie di secondo grado si è ritenuto di rivolgersi ai licei⁴³, sebbene, come si è visto nel capitolo precedente, riferimenti alla coerenza fossero presenti anche negli orientamenti per gli istituti tecnici e professionali, assumendo da parte di questi un maggior interesse per l'intervento, in quanto già principali interlocutori dei progetti di dibattito menzionati⁴⁴.

Dispositivo

Costruzione di un nuovo ambiente di apprendimento laboratoriale (ciclo di attività argomentative), che coinvolge sia gli studenti che gli insegnanti in qualità di *coaches*, precedentemente formati.

La progettazione dell'intervento - le cui componenti verranno chiarite con maggior esaustività e dettaglio nei capitoli che seguono - è stata guidata dalle seguenti riflessioni. Come strutturare l'intervento ipotizzato? Per cominciare, tutti i percorsi relativi all'acquisizione e allo sviluppo delle capacità argomentative presentati ed esaminati nel primo capitolo prevedevano come loro costitutivo essenziale che gli studenti coinvolti discutessero (*argomentassero*) fra loro: gli studenti della P4C sono guidati dall'insegnante in una discussione in *whole-class* circa il testo letto loro; agli studenti coinvolti nei tornei si suggerisce di lavorare assieme, discutendo fra loro a piccoli gruppi, alla preparazione del momento del dibattito vero e proprio; i partecipanti all'*argument curriculum* di Kuhn lavorano in coppie e in piccoli gruppi nelle attività proposte loro. Inoltre, il coinvolgimento prolungato nell'argomentazione con i pari sembra poter condurre ad un miglioramento della comprensione di meta-livello delle norme del discorso (Kuhn et al., 2013). È sembrato dunque adeguato organizzare l'intervento in attività che prevedessero il confronto dialogico argomentato fra pari.

⁴¹"To ensure the feasibility of the initial plan and improve the design en route, designers consult with teachers and students, remaining mindful of their theory-generating goals as they balance the theoretical and practical." (Wang & Hannafin, 2005, p. 17).

⁴²I concetti e le strategie in gioco sono state ritenute troppo complesse per gli studenti delle classi precedenti e gli studenti della classe successiva, la quinta, sono stati in generale ritenuti troppo impegnati nella preparazione dell'esame finale per partecipare ad un eventuale intervento.

⁴³Alle scuole che hanno partecipato al progetto, sia nel caso del primo ciclo di implementazione del percorso, sia nel caso del secondo, una prima proposta di partecipazione al progetto è stata fatta via posta elettronica.

⁴⁴Sono stati coinvolti nel progetto studenti appartenenti a vari indirizzi liceali, ma dato che il lavoro non si costituisce come un'indagine di tipo quantitativo su grandi numeri, non vengono azzardati confronti né facili generalizzazioni.

Specificamente, come base per lo sviluppo dell'intervento, si è deciso di fare un riferimento stretto agli interventi descritti in Kuhn e Udell (2003) e Kuhn (2005): come già si è accennato nel primo capitolo, il ciclo di attività descritto in tali studi richiama per molti aspetti quanto suggerito per i percorsi di preparazione ai tornei di dibattito - l'attenzione alle contro-argomentazioni, sia al processo di costruzione delle proprie che alla previsione di quelle degli avversari, ecc. - ma parrebbe essere caratterizzato da un'organizzazione più strutturata, con obiettivi cognitivi ed una scansione di attività contraddistinti da maggior chiarezza. Come ci sarà, inoltre, modo di vedere nel dettaglio nei capitoli che seguono, si è ritenuto di privilegiare il lavoro a piccoli gruppi - per favorire la partecipazione di tutti, perché previsto tra le possibili modalità di collaborazione fra studenti negli studi di riferimento e in quanto "the quality of small group discussions has led to impressive learning outcomes ranging from the promotion of critical thinking, to the promotion of social skills." (Schwarz, Cohen e Ophir, 2017, p. 95) - e, come per il caso del curriculum di Kuhn e colleghi, sono presenti degli adulti esperti - nel caso del presente intervento, i docenti coinvolti - che fungono da *coach*, ovvero da allenatori di due squadre di studenti, una squadra a favore della pena capitale (CP) e una contro la CP⁴⁵.

Strategia

Quasi-sperimentale con pre/post-test (somministrazione di prove iniziale e finale), come negli studi di riferimento, con delle differenze nella strutturazione dei test dovute al differente focus del lavoro.

⁴⁵Si è ritenuto opportuno mantenere il tema della legittimità o meno della pena di morte (*capital punishment*, CP) nell'intervento per le attività argomentative sia in quanto tema utilizzato negli studi che fanno da principale riferimento per la strutturazione del medesimo - ovvero, Kuhn (2005) e Kuhn & Udell (2003) - sia in quanto si è ipotizzato che ponendo a tema del percorso questioni contemporanee più "calde", quali l'eutanasia o l'aborto, si avrebbe potuto rischiare di incorrere, da parte di alcuni studenti, in "arroccamenti difensivi" di tipo emotivo che ne avrebbero potuto compromettere la partecipazione, pregiudicando un completo coinvolgimento nelle attività e una messa in discussione delle proprie idee. Con questo non si vuol intendere che questi temi non possano essere messi a oggetto di interventi di questo tipo - Kuhn, Hemberger e Khait parebbero porli nella loro lista di questioni che possono essere dibattute nel loro *argument curriculum* - ma che vi era motivo di temerli poco adatti ad una prima fase, esplorativa dell'efficacia dell'intervento. In ogni caso, come sarà possibile vedere nelle pagine che seguono, il tema scelto, sebbene meno "hot", è risultato comunque abbastanza stimolante per gli studenti coinvolti, che per la maggior parte hanno partecipato vivacemente alle discussioni, e riferimenti a temi potenzialmente più controversi, come quelli già menzionati, sono comunque stati utilizzati in singole attività (si veda, per questo, quanto presente in Appendice).

Capitolo 3

Primo ciclo di interventi nei licei *a.s. 2017-2018 (studio 1)*

3.1 Metodo

Guardiamo ora allo specifico delle attività proposte, delle azioni valutative utilizzate e delle scuole partecipanti¹.

3.1.1 Metodo (i): Attività

Dopo una fase di valutazione iniziale (il pre-test descritto nella sottosezione che segue) e una breve istruzione teorica in cui vengono definite² contraddizione, coerenza e *reductio ad absurdum*, gli studenti partecipano a un ciclo di attività simile a quello descritto in Kuhn e Udell (2003) e Kuhn (2005), ma con alcune rilevanti modifiche dovute al diverso focus del lavoro. I *coach*³ si impegnano a fornire agli studenti l'opportunità di riflettere e discutere sui seguenti compiti.

Attività 1, Generare ragioni: I membri del *team*, divisi in piccoli gruppi da quattro a sei studenti, sono invitati a ricordare le ragioni raccolte durante la fase del pre-test a supporto del loro punto di vista, a generarne altre e a discutere queste ragioni con i loro compagni di squadra. I piccoli gruppi di studenti sono

¹Gran parte del contenuto di questo capitolo, come si è detto, appare in Montanari (2019).

²Si era pensato di presentare in questa introduzione, e di utilizzare nelle attività, anche un *framework*, una cornice di principi, che dovesse essere comune a entrambe le squadre, con lo scopo di aiutare gli studenti ad evitare *clashes of intuitions*, "scontri di intuizioni" (ad esempio, situazioni del tipo: "È così! Perché? Ma è assolutamente chiaro! Non capisco perché non riesci a vederlo!") e a riconoscere le contraddizioni nelle argomentazioni (ad esempio, a favorire situazioni del tipo: "Non sembra che ci possa essere una contraddizione con il principio che ...?"). Tuttavia, gli studenti, durante le attività, hanno mostrato di non aver percepito/ compreso il *framework* introdotto come vincolante e durante l'intervento hanno usato tali principi come se fossero stati solo altre fonti informative.

³I *coach* sono istruiti a ridurre al minimo l'interazione diretta con gli studenti (ovvero a non diventare i principali interlocutori dei membri del proprio *team*), ma li guidano a focalizzare la loro attenzione nella discussione su obiettivi specifici (*goals*), che vengono espressi attraverso richieste (*prompts*), che gli studenti sono invitati a seguire. Schemi utili per visualizzare e ricordare i *prompts* vengono forniti agli studenti dai loro *coach* durante ogni sessione di attività.

incoraggiati dal loro *coach* a riconoscere che ragioni diverse possono supportare la stessa posizione, tesi, anche se, in alcuni casi, alcune ragioni che sembrano diverse all'inizio una volta interpretate possono rivelare di avere lo stesso significato. Discutere se vi siano duplicati delle medesime ragioni risulta essere un primo, importante passo nel chiarire la comprensione personale dell'argomento. L'allenatore può aggiungere al massimo una ragione alla discussione, se sono presenti lacune importanti.

Attività 2, Ragioni per le ragioni (le premesse delle nostre ragioni): I membri del *team*, divisi in piccoli gruppi, sono invitati a riflettere su quali siano le basi per le ragioni che hanno affermato. Sono incoraggiati a riconoscere che ciascuna ragione dipende da altre (spesso implicitamente assunte) ragioni, che sarebbe importante rendere esplicite per facilitarne la comprensione e l'eventuale messa in discussione (Macagno & Konstantinidou, 2013). Per portare a termine questo compito, vengono sollecitati dai rispettivi allenatori a mettere in discussione e discutere i "Perché", i "Quando" e i "Dove" delle ragioni raccolte nell'attività precedente e vengono supportati attraverso l'uso di *prompts* relativi all'argomentazione come "Perché lo pensi?", "Come fai a saperlo?", "Quali evidenze hai per la tua visione?"⁴(Osborne, Erduran & Simon, 2004), o "È sempre vero?", "È vero ovunque?" (Reznitskaya & Wilkinson, 2017a). Agli studenti sono fornite fonti informative come testi, dati e simili che possono favorire la discussione⁵.

Attività 3, Chiarire le ragioni: Come sottolineato da von Aufschnaiter e colleghi (von Aufschnaiter et al., 2008), gli studenti devono essere consapevoli delle eventuali differenze nella loro comprensione individuale ed essere in grado di costruirne una condivisa per affrontare e sfidare le opposte prese di posizione. Pertanto, i membri del *team*, divisi in piccoli gruppi, sono invitati dal loro allenatore a riflettere sul fatto che lo stesso termine o espressione potrebbe essere usato in modo diverso e con significati diversi, mentre termini ed espressioni diversi potrebbero essere usati con lo stesso significato inteso e intenzione. Agli studenti vengono forniti esempi di

⁴Questa e le seguenti traduzioni dall'inglese sono ad opera di chi scrive

⁵Al lavorare sulle fonti viene riconosciuta una certa importanza sia nella preparazione ai percorsi di dibattito sia negli studi di Kuhn: nel primo caso sono spesso gli studenti ad avere il compito di cercare le fonti, mentre in Kuhn (2005) le fonti sono fornite agli studenti dai *coach*, prima le parti di esse favorevoli alla posizione degli studenti e in un secondo momento quelle che invece vi si oppongono. Allo stesso modo, nelle indicazioni per la preparazione ai dibattiti si suggerisce di riflettere sulle premesse implicite e su quelle che De Conti (2015), richiamando il lavoro di Toulmin, chiama "principi" che sottendono alle ragioni. Rispetto al presente intervento, questo lavoro sulle premesse risulta molto importante perché il sorgere o meno all'interno di un ragionamento o un'argomentazione di contraddizioni, come si è ricordato nel Capitolo 2, dipende anche dal quadro delle premesse del ragionamento e dell'argomentazione stessi. Si è ritenuto che lavorare sulle fonti, guidati da specifici *prompts*, potesse aiutare gli studenti ad interrogarsi sulle premesse dei propri ragionamenti, oltre che fornire loro ulteriori ragioni, e si è deciso di consegnare ad entrambe le squadre i medesimi materiali, comprendenti argomenti sia pro che contro, sia per dare una più alta strutturazione a questo momento e fornire ad entrambe le squadre pari occasioni di riflessione e di analisi, sia per provvedere loro dei riferimenti comuni potenzialmente utili nel momento in cui sarebbe stato chiesto loro di confrontarsi, anche solo provando a prevederlo, col pensiero dei loro oppositori e per aiutarli ad identificare in esso eventuali contraddizioni.

dibattiti contemporanei e spinosi, come quelli sull'aborto e sull'eutanasia⁶.

Attività 4, Dove stiamo andando? (le conseguenze delle nostre ragioni): I membri del *team*, divisi in piccoli gruppi, sono incoraggiati a riflettere sulle possibili conseguenze inferibili da ciò che sostengono. Sono guidati a farlo dal loro punto di vista e da quello dei loro avversari, considerando anche le conseguenze che un avversario potrebbe trarre. Dopo questo, vengono invitati a discutere se le conseguenze, le ragioni, le ragioni delle ragioni e la tesi sono in accordo o in disaccordo fra loro. Le idee di "accordo" e "disaccordo" sono usate per introdurre gli studenti in maniera preliminare e intuitiva alla riflessione sulle contraddizioni. Gli studenti vengono supportati attraverso l'uso del quadrato delle opposizioni aristotelico, per capire quale tipo di opposizione esiste tra le affermazioni sostenute: sono invitati a riflettere sul fatto che quando dicono "sempre", "ovunque", "in ogni stato", "mai" e così via, sono nel regno delle proposizioni universali; al contrario, quando usano espressioni come "a volte", "in alcuni casi", "c'è un'eccezione", "c'è almeno un caso in cui ...", "non è sempre valido, ma solo quando...", "a volte è valido, a volte no", sono nel campo di quelle particolari. Devono assicurarsi che le loro dichiarazioni possano essere tenute insieme⁷!

Attività 5, Sviluppare le ragioni in un argomento: Inizialmente in piccoli gruppi e poi tutti insieme, il *team* lavora per costruire e riportare su cartelloni colorati un argomento basato su ciò che hanno fatto fino a quel momento. Ciò favorisce la discussione su quali ragioni usare e come collegarle. Dopo aver costruito l'argomento, ogni squadra viene divisa in due sottogruppi: i "sostenitori", gli "avvocati", che devono spiegare e difendere l'argomento di fronte agli altri compagni di squadra, e la "giuria", i cui membri sono invece incoraggiati a criticarlo, cercando di individuare le sue debolezze. Vengono utilizzati *prompts* come "Riesci a pensare a un argomento contro il tuo punto di vista?" (Osborne, Erduran & Simon, 2004)⁸.

⁶Come è stato possibile vedere nei precedenti capitoli, sia i percorsi di preparazione ai tornei di dibattito esaminati, sia in parte anche la P4C di Lipman, sembrano riconoscere la rilevanza dei processi di chiarimento e disambiguazione dei termini e delle espressioni, processi che appaiono, rispetto al presente lavoro, molto importanti in quanto il sorgere di contraddizioni interne ad un ragionamento, ad un'argomentazione, potrebbe dipendere da slittamenti di significato dei termini e delle espressioni utilizzati. Si è ritenuto, dunque, che un lavoro mirato potesse sostenere gli studenti nei processi di ricerca ed individuazione delle contraddizioni interne alla propria e all'altrui argomentazione.

⁷Per comprendere se la posizione da loro sostenuta risulti (potenzialmente) in contraddizione con le altre posizioni da loro accettate o con le loro conseguenze, risulta infatti necessario che gli studenti riflettano su quali tali conseguenze potrebbero essere, ovvero che provino ad immaginarle. Lo stesso risulta chiaramente necessario per operare una simile valutazione nei confronti dell'argomentazione avversaria. Per quanto concerne il riferimento ai quantificatori, come è stato detto in precedenza essi risultano in generale rilevanti per il saper argomentare (cfr. De Conti, 2012; 2015) e di grande importanza per l'identificazione di eventuali contraddizioni in un'argomentazione, dove spesso proposizioni particolari e assolute si alternano e si mescolano, ma non sempre, appunto, senza creare situazioni di incoerenza.

⁸Si è ritenuto di evitare il momento della videoregistrazione della presentazione dell'argomentazione da parte del singolo presentato in Kuhn (2005), ed incoraggiare invece un confronto di gruppo, per favorire la partecipazione attiva di tutti gli studenti e per aggirare eventuali problematiche relative all'utilizzo dell'immagine degli studenti. Non tutti i genitori - o gli studenti stessi -

Attività 6, Esaminare e valutare le ragioni dell'avversario: Il *coach* fornisce alla propria squadra i cartelloni della squadra avversaria, in modo che le due squadre possano scambiarsi le loro argomentazioni. Agli studenti, divisi di nuovo in piccoli gruppi, viene chiesto di considerare e valutare gli argomenti della parte avversa, riaffermando i criteri precedentemente adottati nel proprio lavoro: sono incoraggiati a identificare le ragioni a sostegno dell'argomento, le premesse implicite, ad esaminare l'uso dei termini e delle espressioni da loro utilizzati e le conseguenze dedotte.

Attività 7, Generazione di una *reductio ad absurdum*: I membri del team, divisi in piccoli gruppi, sono incoraggiati a concentrarsi sulle contro-argomentazioni che avrebbero dovuto iniziare a generare spontaneamente nella precedente attività, in cui avrebbero dovuto anche usare il quadrato delle opposizioni e discusso se esiste opposizione tra le affermazioni sostenute dagli avversari nelle loro argomentazioni ed eventualmente che tipo di opposizione sia. L'allenatore sollecita gli studenti a discutere se siano presenti affermazioni contraddittorie e a provare a usarle per generare una *reductio ad absurdum*. Il *coach* offre ai membri del *team* esempi della *reductio* da dibattiti contemporanei e spinosi, come quello sull'immigrazione: gli esempi dovrebbero comprendere sia esemplificazioni delle summenzionate citazioni dialettiche, come descritto in Macagno e Walton (2017), sia applicazioni della mossa di *case-corning*. Riferendosi allo schema di valutazione sviluppato da Felton e Kuhn (2001), quando si coordinano la mossa *counter-c* (un disaccordo che offre una critica dell'enunciato opposto) e la *case-?* (una richiesta al partner avversario di prendere posizione su un caso o uno scenario particolare) nel *case-corning*, gli studenti sembrano riuscire a forzare gli avversari a prendere posizione su un caso o uno scenario che sarebbe in contraddizione con le loro precedenti posizioni su l'argomento. L'esempio riportato da Felton (2004, p. 47) è il seguente:

A: Se tua madre avesse commesso un crimine, vorresti che lei [...] ottenesse la pena di morte o vivesse, così che potresti vederla in prigione?

B: Beh, sceglierei che vivesse, ma ...

A: Va bene, aspetta, scusami, aspetta un attimo. Hai appena detto che sceglieresti che viva, quindi non capisco perché sei per la pena di morte, perché non importa. In questo momento sei un ipocrita [...]. Ti sei appena contraddetto. (Felton, 2004, p. 47)⁹

In realtà, come riconosce lo stesso autore, il Soggetto B potrebbe semplicemente rispondere che preferirebbe la soluzione carceraria per sua madre, anche se meritasse la pena capitale. Potrebbe essere solo una concessione agli affetti familiari piuttosto che una reale incoerenza nell'argomento del Soggetto B. Nondimeno, questo esempio rappresenta chiaramente un tentativo di *reductio ad absurdum* e la strategia di *case-corning* potrebbe essere utilizzata per produrne reali esempi.

potrebbero infatti, in generale, essere d'accordo sull'utilizzo delle videoregistrazioni, e si è ritenuto di doverne tenere conto nella strutturazione di un intervento rivolto ad un gruppo di destinatari potenzialmente molto ampio.

⁹Traduzione dall'inglese ad opera di chi scrive.

Attività 8, Generare una confutazione alle contro-argomentazioni altrui: Gli allenatori forniscono ai rispettivi *team* le contro-argomentazioni della controparte avversaria e le squadre, lavorando in piccoli gruppi, ripetono il lavoro svolto nella precedente attività.

Attività 9, Sviluppare una bozza argomentativa per lo showdown: Inizialmente in piccoli gruppi e poi tutti insieme, il *team* lavora per costruire un argomento per lo *showdown* finale, basato su ciò che hanno fatto fino ad ora. Ciò favorisce la discussione su se e in che modo l'opportunità di esaminare e valutare gli argomenti e le contro-argomentazioni della parte avversaria ha migliorato le proprie argomentazioni. Ad esempio, dopo il lavoro sul riconoscere e possibilmente costruire una *reductio ad absurdum* per opporsi agli argomenti degli avversari, gli studenti potrebbero ora essere in grado di rivedere e migliorare la propria argomentazione anticipando le asserzioni di incoerenza. Dopo aver costruito l'argomento, ogni squadra è divisa nuovamente in "avvocati" e "giuria", a condizione che quelli che precedentemente appartenevano a una giuria ora appartengano a un gruppo di avvocati e viceversa.

Dopo questo ciclo di attività, le squadre passano attraverso una fase di valutazione finale e poi si incontrano con giudici esterni per uno *showdown* finale in cui diversi oratori si alternano con la condizione che nessuno studente è autorizzato a parlare per più di un minuto e che al massimo tre *time-out* possano essere richiesti per conferire con gli altri membri della squadra.

3.1.2 Metodo (ii): Azioni valutative

Come capire e valutare la comprensione e la padronanza che hanno gli studenti coinvolti del requisito della coerenza come non-contraddittorietà? Decidendo di seguire da vicino i lavori di Kuhn anche nell'impostazione del momento della valutazione, si è deciso di adottare un sistema di valutazione pre- e post-test in più fasi.

Fase 1: Nella prima fase, gli studenti sono invitati a prendere posizione sulla questione della pena capitale e a scrivere un breve saggio in cui sostenere e giustificare il loro punto di vista. Questa prima misura è in genere intesa a valutare le capacità di argomentazione individuale degli studenti, ma per gli scopi di questo intervento, è utilizzata principalmente perché essi comincino a raccogliere le ragioni a supporto della loro posizione. Tuttavia, un'attenzione particolare viene rivolta alla questione se gli studenti fanno appello alla coerenza nei loro saggi oppure no. Sono dati loro 20 minuti per portare a termine questo compito.

Fase 2: Nella seconda fase, ogni studente viene accoppiato con un *partner* avversario e vengono dati loro 20 minuti per discutere i rispettivi punti di vista sull'argomento a tema. Sono incaricati di discutere seriamente sulla questione se una persona debba essere messa a morte in caso di gravi crimini e invitati a confrontare le loro ragioni e le radici del loro disaccordo. Questa seconda misura è solitamente intesa a valutare uno sviluppo generale nelle capacità argomentative dialogiche degli studenti partecipanti, ma per gli scopi di questo intervento viene usata principalmente per identificare la frequenza degli appelli espliciti degli studenti alla coerenza, con il conseguente uso delle corrispondenti strategie argomentative (es., *dialectical*

quotations, citazioni dialettiche, o mosse di *case-corning* che richiamano la forma di una *reductio ad absurdum*). Si è deciso di concentrarsi solo sugli appelli espliciti, senza considerare quelli impliciti, per essere sicuri che gli studenti siano consapevoli di ciò che stanno facendo, delle strategie argomentative che stanno mettendo in atto e quindi evitare errori interpretativi sulle loro intenzioni argomentative.

Fase 3: Nella terza fase, agli studenti viene chiesto di spiegare ciò che già sanno sulle contraddizioni, la coerenza e la strategia *reductio ad absurdum* e di decidere se un dato testo contiene esempi di contraddizioni e di *reductio* o meno. Sono dati loro 60 minuti per realizzare questo ultimo compito¹⁰.

3.1.3 Metodo (iii): Studio di caso

L'intervento progettato è stato proposto a due istituti superiori con vari indirizzi liceali della provincia di Treviso. Il numero di ore a disposizione per lo studio è stato di 16 per entrambe le scuole, distribuito in otto incontri settimanali di 120 minuti. Questo calendario è stato deciso combinando una stima preliminare della durata delle attività con le esigenze e la disponibilità di tempo delle scuole. Nel caso di entrambe le scuole, il primo incontro e il penultimo sono stati dedicati ai pre- e post-test, mentre l'ultimo è stato utilizzato per lo *showdown* e il tempo di riflessione conclusivo, e i cinque centrali sono stati utilizzati per l'introduzione teorica e le attività argomentative. Inoltre, i *coach* erano stati istruiti a utilizzare gli ultimi 10-15 minuti di ogni incontro di attività per riunire la squadra dai piccoli gruppi e riflettere insieme sul lavoro svolto e sulle difficoltà incontrate. Questo lavoro di riflessione aveva lo scopo di migliorare gli effetti delle attività precedenti.

Un totale di 55 studenti, tutti di nazionalità italiana, tra i 16 e i 19 anni¹¹ (circa tre quinti dei quali avevano 17 anni), hanno partecipato al programma. Tuttavia, sette hanno iniziato, ma non hanno completato lo studio e, a causa della sovrapposizione con altre attività scolastiche, dei restanti 48 solo 31 hanno partecipato agli incontri in modo costante ($\geq 80\%$ dei cinque incontri centrali). All'interno di questo gruppo, solo 20 hanno preso parte sia al pre-test che al post-test, in tutte e tre le fasi. Di tutti i partecipanti, 41 erano ragazze e 14 erano maschi. Degli ultimi 20, 18 erano ragazze e due erano ragazzi. Quattro insegnanti di filosofia, due uomini e due donne, sono stati invitati a collaborare come *coach* e sono stati formati prima dell'inizio dell'intervento.

¹⁰Questa fase richiama il momento di valutazione di un estratto di argomentazione dialogica già suggerito in Kuhn, Hemberger e Khait (2017). L'estratto scelto in questo caso è tratto dall'*Eutifrone* di Platone, il dialogo menzionato nel capitolo precedente come esempio portato da van Eemeren e colleghi (2014) di "Socratic refutation debate". Si veda l' Appendice, sezione *Materiali*, sottosezione *Materiali comuni ai due studi*, per la presentazione e una breve analisi dell'estratto proposto. A quanto espresso in tale analisi viene fatto riferimento nell'analisi dei risultati relativi alle domande sul testo.

¹¹Per l'età degli studenti partecipanti si è fatto riferimento a quanto da loro dichiarato nel pre-test, a parte che per quanti non erano presenti, per i quali, invece, si è fatto riferimento al post-test. Nel caso di studenti che compiano gli anni durante il periodo del percorso, si è deciso di fare comunque riferimento all'età dichiarata all'inizio di esso.

3.2 Risultati e discussione

Data la complessità dei concetti e delle strategie in gioco, e la natura esplorativa di questo piccolo studio, ci si aspettava che le dimensioni dell'effetto sulle capacità argomentative degli studenti fossero limitate, e così è stato.

Ai fini dell'intervento, si è ritenuto di prendere in considerazione solo il materiale prodotto dagli studenti che hanno partecipato stabilmente alle riunioni e che hanno preso parte sia al pre-test che al post-test, in tutte e tre le fasi. Quindi, sono state esaminate un totale di 16 produzioni pre- e post-test. Questo numero differisce da quello indicato in precedenza perché le produzioni di quattro studenti sono state escluse, dato che le registrazioni dei rispettivi dialoghi risultavano compromesse. Proviamo ora ad esplorare più da vicino quanto è emerso dai momenti valutativi e quali differenze sono eventualmente riscontrabili tra le produzioni del pre-test e quelle del post-test.

Risultati, Fase 1

In riferimento alla richiesta di prendere posizione rispetto alla questione della pena di morte, scegliendo tra le opzioni¹² :

1. Sono decisamente a favore
2. Sono più a favore che contro
3. Non so
4. Sono più contro che a favore
5. Sono decisamente contro

nel pre-test tre dei 16 studenti considerati hanno assegnato il numero 5 alla loro posizione, 10 hanno assegnato il numero 4, un soggetto ha assegnato il numero 3, due soggetti hanno assegnato il numero 2 e nessuno il numero 1. Al momento del post-test nove studenti hanno modificato la propria posizione: tre studenti che avevano scelto di assegnare alla propria posizione il numero 4 hanno optato dopo le attività per il numero 3, altri quattro studenti che avevano scelto il numero 4 hanno optato due per il numero 5, un soggetto per il numero 2 e un soggetto per il numero 1. Infine, un soggetto che aveva assegnato il numero 2 alla propria posizione in fase di pre-test, al momento del post-test ha optato per il numero 1 e un soggetto che aveva scelto prima delle attività il numero 3 ha indicato, dopo le attività, di essersi spostato verso il numero 4.

I cambiamenti di posizione dal numero 4 ai numeri 3, 2 o 1 erano, in una certa misura, previsti considerato il fatto che ad alcuni studenti che si erano dichiarati

¹²Questa parte della Fase 1 richiama una scala di Likert a 5 punti. Kuhn e Udell (2003) menzionano di aver fatto riferimento nel loro lavoro alla scala in 13 punti sviluppata da Kuhn e Lao (1996). In riferimento alla scelta di presentare agli studenti una posizione mediana possiamo dire che anche quest'ultima scala parrebbe presentarla e che pure Kuhn, Hemberger e Khait (2017) nel loro lavoro parrebbero riconoscere agli studenti la possibilità di scegliere una posizione che indichi incertezza.

contro la pena di morte si è chiesto di lavorare col gruppo pro per permettere lo svolgimento delle attività¹³, ed era ipotizzabile che lasciandosi coinvolgere in una dinamica argomentativa-dialettica con dei pari che la pensavano diversamente da loro alcuni studenti sperimentassero un conflitto cognitivo che avrebbe potuto portare ad un *conceptual change* (es., Asterhan & Schwarz, 2009). D'altronde, tale processo di mutamento - in quanto, appunto, processo e non procedura meccanica - non poteva considerarsi necessario e, inoltre, al momento del post test agli studenti non è stato chiesto di indicare la loro posizione facendo riferimento al gruppo con cui hanno lavorato, ma liberamente, secondo quello che davvero pensavano. Ciò pare dunque suggerire che gli studenti si siano davvero messi in gioco nelle attività proposte e abbiano ritenuto effettivamente di mettere in dubbio la loro posizione iniziale, se non proprio di modificarla nettamente.

In riferimento ai saggi, nella fase di pre-test solo un soggetto tra quelli considerati ha menzionato la contraddizione nel suo testo, quando spiega le ragioni a sostegno della sua posizione e sfidando idealmente quelle di un avversario. Nella fase di post-test, il numero di studenti che hanno fatto riferimento alla contraddizione (cioè dicendo "contraddizione", "contraddittorio", "contraddetto l'un l'altro") nei loro saggi è salito a tre. Il basso numero in entrambi i momenti valutativi non è in realtà sorprendente, dal momento che i richiami alla coerenza in genere implicano il riferimento alla posizione di un interlocutore, e ci si aspettava che solo pochi studenti fossero in grado di andare oltre il semplice supporto delle proprie posizioni in questa fase relativa all'argomentazione individuale.

Si è deciso, dunque, di trascrivere per intero le produzioni scritte relative alla Fase 1, sia pre-ciclo di attività che post, dei tre soggetti che hanno fatto riferimento alla contraddizione, per provare ad esplorare se queste menzioni si accompagnino a delle differenze significative nei saggi fra pre-test e post-test ed, eventualmente, quali siano queste variazioni (le trascrizioni delle sei produzioni scritte sono presenti per intero in Appendice, sezione *Risultati*, sottosezione *Risultati Studio 1*):

1. Il soggetto 1.2.970437.F (il quale menziona "contraddittorio" nel proprio testo) mostra, rispetto al pre-test, di saper prendere esplicitamente in considerazione punti di vista diversi dal proprio e cerca di contro-argomentarvi:

Sono decisamente contro la pena di morte per varie ragioni che ora illustrerò. In primo luogo ritengo che essa vada contro il senso di umanità e contro i diritti propri dell'uomo. Qualcuno potrebbe obiettare e dire che anche con la prigione si lede al diritto alla libertà dell'individuo, in quanto ne viene privato. In realtà esso non viene privato della libertà, essa viene semplicemente limitata a seguito di una sua azione scorretta e per tutelare le altre persone.

In molti pensano che condannare a morte un delinquente sia il modo migliore per far sì che altri non commettano lo stesso errore, ma in realtà è evidente che

¹³Ovvero per permettere che le due squadre fossero composte di un numero simile di studenti. L'età degli studenti sembrava permettere questo tipo di scelta metodologica: se, infatti, Kuhn, Hemberger e Khait (2017) suggeriscono di assecondare le inclinazioni proprie degli studenti verso l'una o l'altra posizione, è anche vero che nei tornei di dibattito esaminati - il cui *target* d'età è appunto quello dei ragazzi dell'istruzione superiore - le tesi da sostenere vengono assegnate alle squadre indipendentemente dalle opinioni proprie dei componenti di esse, e questo può essere considerato parte delle opportunità di apprendimento provviste da tali progetti.

nei Paesi che applicano la pena di morte, come ad esempio gli Stati Uniti, il numero di omicidi in un anno è maggiore che in stati in cui non viene applicata. Si può pensare che uccidendo il colpevole la famiglia della vittima possa provare soddisfazione, ma in realtà così non è poiché la morte di una persona non può portare gioia e non fa altro che aggiungere ulteriore dolore.

Questo avanzamento risulta molto importante, in quanto sembra andare nella direzione dello sviluppo della *integrative perspective* menzionata in Kuhn, Hemberger e Khait (2017). Come si è detto nel primo capitolo, uno studente che adotti nel suo elaborato questa prospettiva è uno studente che non solo è capace di vedere i lati positivi della propria posizione (primo stadio, *one-side only*) e i negativi di quella altrui (secondo stadio, *dual perspective*), ma anche i negativi della propria o i positivi di quella degli altri! Inoltre, può risultare interessante notare che la produzione scritta aumenta in lunghezza, passando dalle 255 parole del pre-test alle 414 parole del post-test.

2. Il soggetto 1.1.892400.F (il quale menziona "si contraddicevano" nel proprio testo) mostra, rispetto al pre-test, di saper prendere in considerazione ed affrontare ragioni di cui nel pre-test non si era mostrato consapevole e di saper produrre un testo più ordinato, dove si vedono chiaramente dei tentativi di ragionare logicamente, cercando di legare insieme in maniera chiara premesse e conclusioni. Si vedano, infatti, i seguenti estratti:

Il sistema carcerario italiano, e credo anche gli altri, sono basati sul principio della punizione in funzione della rieducazione per un futuro reinserimento all'interno della società. Questo reinserimento non avviene se si dà il carcere a vita ad una persona, quindi una rieducazione risulta inutile, di conseguenza viene meno il principio cardine su cui si fonda il carcere stesso. Allora il detenuto in questione passerà il resto della sua vita mantenuto dai soldi statali ottenuti tramite le tasse, soldi che si potrebbero risparmiare e investire in altro.

In quest'ottica l'ergastolo può essere inteso come tortura psicologica, e dato che la tortura va contro la nostra costituzione e contro i diritti inviolabili dell'uomo, non dovrebbe perciò essere applicabile.

Inoltre, anche la produzione scritta del soggetto 1.1.892400.F aumenta in lunghezza, passando dalle 288 parole del pre-test alle 385 parole del post-test.

3. Infine, Il soggetto 1.1.891577.F (il quale menziona "contraddizione" nel proprio testo) mostra, rispetto al pre-test, di avere consapevolezza dell'esistenza anche di ragioni a favore della tesi avversa: il soggetto suddivide, infatti, il proprio testo in una sezione CONTRO e una sezione PRO. Sebbene in quest'ultima inserisca poi solo "Mantenere i carcerati è una grossa spesa economica per lo Stato, quindi per tutti i cittadini." - plausibilmente l'unico punto che ritiene meritevole nell'argomentazione avversaria di essere preso in considerazione - questa scelta risulta comunque significativa perché indica una più approfondita comprensione della complessità della questione e delle dinamiche in gioco.

Inoltre, anche la produzione scritta del soggetto 1.1.891577.F aumenta in lunghezza, passando dalle 179 parole del pre-test alle 208 parole del post-test.

Risultati, Fase 2 e Fase 3

Per quanto concerne i risultati della Fase 2 e della Fase 3, risulta interessante notare la discrepanza che parrebbe esserci tra i risultati di queste fasi valutative: mentre i risultati della terza fase del post-test hanno evidenziato una crescita significativa nella consapevolezza e nella comprensione degli studenti di cosa siano contraddizioni, coerenza e *reductio ad absurdum*, i dialoghi del post-test hanno mostrato la loro difficoltà nell'applicare questo incremento di consapevolezza e approfondimento nella comprensione alle conversazioni.

Per quanto riguarda la terza forma di valutazione, decidere come analizzare e presentare i risultati non è stato facile, dato che ci sono tanti modi in cui gli studenti possono dire le cose (e commettere errori).

Lasciamo ora, per un momento, da parte la questione se gli studenti siano riusciti o meno a riconoscere esempi di contraddizioni e *reductio* nel testo dato e proviamo ad esplorare le loro risposte in merito a ciò che già sapevano sulle contraddizioni, la coerenza e la strategia della *reductio ad absurdum*.

Per cercare di limitare il grado di interpretazione (es., "Ok, vedo che vuoi dire quella cosa, anche se non la dici esplicitamente"), e dunque per non rischiare di introdurre troppo della soggettività di chi porta avanti la presente ricerca nella lettura dei dati, si è deciso di focalizzarsi sulla frequenza delle occorrenze di determinate parole e/o espressioni nelle risposte¹⁴.

Ad esempio, nell'esplorare le risposte degli studenti alla domanda 1 sulla contraddizione, è stata prestata particolare attenzione alla presenza di un riferimento esplicito alla negazione. Siccome la contraddizione, infatti, non è una vaga forma di opposizione ma una forma specifica di essa che coinvolge l'idea di negazione - due affermazioni contraddittorie sono una la negazione dell'altra, così che quando l'una è falsa l'altra deve essere vera, e quando l'una è vera l'altra deve essere falsa, e viceversa - sembrava utile concentrarsi sulla negazione per indagare se gli studenti fossero in grado di distinguere forme vaghe di opposizione (che potrebbe anche comprendere contrari e sub-contrari, usando il vocabolario tecnico aristotelico) da degli *statements* genuinamente contraddittori.

Nel momento della valutazione iniziale, tutti gli studenti hanno mostrato di avere un'idea di contraddizione come forma di opposizione tra due poli (affermazioni, idee, credenze, concetti e così via), ma solo quattro hanno effettivamente menzionato la negazione - *negazione* come sostantivo o forme del verbo *negare* - nella loro risposta alla domanda 1 e, nonostante ciò, tutte e quattro sono sembrate molto vaghe o inadeguate (es., "CONTRADDIZIONE: concetto / pensiero che nega o afferma l'esatto opposto" (1.1.360153.F)). In riferimento alla domanda 2, cercando di spiegare ciò che sapevano sulla coerenza, in generale gli studenti hanno mostrato di comprenderla sia come agire in accordo con le proprie idee sia come rimanere fedeli alle proprie idee o come adesione ad un tema, o più di una di queste insieme. Solo quattro studenti hanno fatto riferimento all'assenza di contraddizione - menzionando espressioni come *contraddizione*, *contraddittorio* o usando il verbo *contraddirsi* - nelle loro risposte.

¹⁴Il rischio di questa scelta è chiaramente che potrebbero esserci risposte che non appaiono nel conteggio che potremmo ritenere adeguate, così come risposte inadeguate che appaiono in esso solo perché viene citata una parola o un'espressione.

Per quanto riguarda la strategia della *reductio ad absurdum*, solo tre studenti su 16 hanno fatto riferimento alla contraddizione - di nuovo, menzionando espressioni come *contraddizione*, *contraddittorio* o usando il verbo *contraddirsi* - nella loro risposta alla domanda 3 e due di questi tre in modo inadeguato, ad esempio, "La *reductio ad absurdum* è una dimostrazione di una determinata tesi nella quale si utilizzano affermazioni non concrete e non basate su qualcosa di realmente scientifico e dimostrabile per sostenere la tesi di fondo. Il ragionamento è molto "contorto" e spesso può cadere in contraddizione in quanto non ci si basa su dati reali, ma solamente su idee astratte" (1.1.552376.F). La maggior parte non ha fatto riferimento alla contraddizione. In alcuni casi, questa strategia è stata spiegata come quella in cui un interlocutore si appella a elementi / argomenti assurdi o irreali nel suo ragionamento.

Al contrario, nella fase di post-test, sono stati rilevati alcuni miglioramenti significativi: nove su 16 hanno fatto riferimento alla contraddizione rispondendo alla domanda sulla *reductio ad absurdum*, e solo in un caso la risposta appare troppo inadeguata per essere accettata.

Per quanto riguarda la coerenza, il numero di studenti che si riferiscono alla contraddizione per caratterizzare in modo appropriato questo concetto - menzionando termini come *contraddizione*, *contraddittorio* o forme del verbo *contraddirsi* - è aumentato a nove. Oltre a questi, due studenti hanno usato il verbo *contraddire* nelle loro risposte, il che è risultato, tuttavia, insufficiente a rendere precise queste risposte.

I riferimenti alla negazione per caratterizzare la contraddizione non sono aumentati di numero (rimanendo quattro), ma tutti e quattro parrebbero essere abbastanza adeguati o molto appropriati (es., "La contraddizione è l'affermazione di una cosa e la sua negazione allo stesso tempo o subito dopo. Quando si ha una contraddizione si rientra nell'ambito dell'impossibile, in quanto non si può affermare e negare lo stesso concetto allo stesso tempo" (1.1.892400.F)).

Proviamo ora invece ad esplorare le considerazioni fatte dagli studenti sul testo in esame¹⁵. Per quanto concerne la domanda se vi fossero o meno esempi di contraddizioni nel testo dato, 14 studenti sui 16 considerati affermano che essa è presente, un soggetto non dà alcuna risposta e un soggetto risponde: "Nel testo non c'è a mio parere nessuna contraddizione. Si parla della differenza tra giusto e sbagliato, la quale dipende dagli dei. Ma giusto e sbagliato sono definizioni soggettive, e dal momento che gli dei sono più di uno, possono esserci pareri discordanti, quindi nulla è giusto, nulla è sbagliato." (1.1.571414.F) Le risposte migliori potrebbero essere considerate le seguenti:

1. Secondo me Eutifrone nel finale, affermando ciò che dice Socrate si contraddice da solo, sostenendo che le cose possono essere sante e non sante allo stesso tempo (1.2.771048.F)
2. Le contraddizioni presenti nel testo sono quelle che fa Eutifrone, il quale, seguendo il ragionamento di Socrate, arriva ad affermare il contrario di quanto sosteneva all'inizio (1.1.892400.F)

¹⁵Si rimanda alla lettura della breve analisi presente in Appendice, sezione *Materiali*, sottosezione *Materiali comuni ai due studi*, per comprendere meglio quali considerazioni sul testo hanno guidato questa analisi qualitativa dei risultati.

3. Sì.

Quando Eutifrone, alla fine del testo, sostiene la tesi di Socrate sta contraddicendo la sua tesi iniziale. Nelle ultime due battute di Socrate "le medesime cose sono amate ed odiate dagli dei", "saranno sante e non sante". Questa non è una vera e propria contraddizione poiché Socrate sta affermando che vi sono cose amate da alcuni dei e odiate da altri, non odiate e amate al contempo dagli stessi. (1.2.371397.F)

La seconda risposta è in realtà vaga, ma quanto il soggetto indica esplicitamente nel testo come risposta alla domanda mostra una comprensione piuttosto chiara del concetto di contraddizione, e la terza è vera solo in parte ed è sia un sì che un no in realtà, ma indica che il soggetto intuisce in parte le difficoltà delineate nell'analisi del dialogo scelto (si veda l'Appendice).

Sempre al momento del pre-test, in riferimento alla domanda circa la presenza o meno di *reductio* nel testo dato, sette studenti lasciano in bianco o dicono di non saper rispondere mentre nove affermano che essa è presente. Più di una risposta conferma la non corretta comprensione dell'idea di *reductio* già rilevata al momento della richiesta di definizioni. Si vedano i seguenti esempi:

1. Nel brano ce ne sono, specialmente quando Socrate porta a sostegno della sua tesi elementi sicuramente verificabili, quali il peso e la misura, sui quali di certo non può esserci disaccordo dal momento che essi sono misurabili e oggettivi. Tali elementi non possono essere contraddetti poiché in loro c'è la Verità. Verità data dalla verifica sperimentale accertata dalla scienza. È assurdo paragonare tali elementi fisici e matematici, fondati aspetti oggettivi, con principi filosofici soggettivi e personali quali il bene, il buono, il giusto, la santità, l'empietà. (1.1.360153.F)
2. Una dimostrazione per assurdo è un modo per dimostrare una tesi basandosi su un ragionamento assurdo. Esempi di *reductio ad absurdum* sono presenti in tutto il secondo testo. Socrate prima parla di numeri, dimensioni e peso, poi di caratteristiche soggettive, come il bello, il brutto e il giusto, fino a dimostrare che gli dei amano cose differenti, e quindi le cose possono essere sia sante che empie¹⁶. (1.1.330498.F)

La seguente potrebbe invece essere considerata la risposta più chiara:

Forse. Credo che si parli di "reductio ad absurdum" quando si dà una dimostrazione per assurdo, ossia si finge di sostenere una data tesi (in realtà opposta alla propria) con delle argomentazioni che in realtà portano ad affermare l'esatto opposto. Nel testo è ciò che fa Socrate per far sì che Eutifrone si contraddica¹⁷. (1.2.970437.F)

Proviamo ora ad esplorare le risposte date al momento del post-test. Rispetto al pre-test, le risposte alla domanda in merito alla presenza di contraddizioni nel testo dato sembrano denotare una comprensione del concetto decisamente più precisa: 11 studenti rispondono che la contraddizione è presente e le seguenti possono considerarsi come risposte sufficientemente adeguate.

1. Nel testo troviamo gli esempi "le medesime cose sono odiate e sono amate dagli dei", "le medesime cose sono care e odiate dagli dei" e "le medesime cose saranno sante e non sante". (1.1.891577.F)

¹⁶Si è riportata anche la prima parte della risposta, quella relativa alla definizione, per chiarezza.

¹⁷Anche in questo caso viene riportata, per chiarezza, anche la parte della risposta relativa alla richiesta di definizione.

2. Eutifrone sostiene prima che santo è ciò che è caro agli dei mentre alla fine sostiene che vi sono alcuni dei che amano una cosa e altri ne amano altre. E che quindi le stesse cose possono essere sante e non sante allo stesso modo. (1.2.771048.F)
3. Sì; la contraddizione è quando prima Eutifrone dice che ciò che è santo è ciò che è caro agli dei e empio non caro, per poi ammettere che alcuni degli dei ritengono giuste alcune cose e altri altre. E quindi lo stesso sarà per le cose sante e non sante. (1.1.651344.F)
4. A esempio quando Socrate dice che le medesime cose sono sia odiate che amate, saranno sante e non sante nello stesso momento, il che non è possibile. (1.1.892563.F)

Due soggetti, entrambi tra quelli che hanno partecipato al 100% delle attività, hanno risposto di no - uno era il soggetto che aveva dato una risposta ambivalente nel pre-test - e dalla spiegazione fornita mostrerebbero di comprendere in maniera più precisa degli altri soggetti partecipanti le difficoltà delineate nell'analisi del dialogo scelto:

1. In questo testo non sono presenti contraddizioni.
"le medesime cose saranno sante e non sante" non è una contraddizione nel testo, anche se può sembrarlo.
Non è una contraddizione poiché viene spiegato nel testo che le medesime cose saranno sante per alcuni dei ed empie per alcuni altri, dunque saranno apparentemente sante e non sante. (1.2.371397.F)
2. Se si prende la singola frase: "Le medesime cose sono amate e sono odiate dagli dei", ci si trova davanti ad una contraddizione dato che si nega e afferma lo stesso concetto, ma se si analizza bene la frase si trova la parola "dei" al plurale, il che implica una pluralità di individui con pensieri e idee differenti in grado di entrare in contrasto tra loro. Allora la contraddizione non c'è più, e nemmeno se si legge completamente il testo precedente, seguendo quindi il filo logico del ragionamento che ha portato a questa conclusione. Quindi no, non ci sono contraddizioni nel testo. (1.1.892400.F)

Un soggetto, infine, non risponde e due danno delle risposte ambivalenti:

1. L'ultima frase di Socrate sarebbe una contraddizione se questa sua affermazione non venisse spiegata come ha fatto. (1.1.571414.F)
2. In questo brano Eutifrone ritiene che "santo è chi è caro agli dei"; dicendo ciò però sta affermando che tutti gli dei sono in accordo tra di loro e che quindi è necessariamente vero che una cosa o è cara a tutti gli dei o a nessuno. Socrate invece fa notare che è stato detto che gli dei sono in disaccordo tra di loro di conseguenza possono trovarsi in disaccordo sul significato di alcune parole che è strettamente soggettivo, come bello e brutto, invisibile e caro (facendo riferimento a questo testo)
Quindi alcuni dei possono considerare caro un determinato uomo che ad altri invece non lo è. Eutifrone cade quindi in contraddizione perché ritiene che sia santo solo chi è caro agli dei. Nel medesimo momento però un uomo può essere caro agli dei e invisibile ad altri.
Non ritengo che ci siano frasi specifiche in particolare che cadano in contraddizione, ma più che l'idea di Eutifrone lo sia. (1.1.552376.F)

Per quanto concerne invece la domanda sulla presenza o meno di *reductio* nel testo dato, nel post-test abbiamo che quattro studenti non rispondono alla domanda, due rispondono solo indicando dei luoghi nel testo, e dieci rispondono che essa è presente. Tra queste, le seguenti due risposte risultano inadeguate:

1. Sì; che le cose sante e empie siano tutte condivise dagli dei allo stesso modo, come regola comune. In realtà Socrate dimostra che è impossibile che siano d'accordo tra di loro, su tutto. (1.1.651344.F)
2. Socrate tenta di vincere la "battaglia verbale" contro Eutifrone riportando esempi basilari e, a prima vista, banali e insensati. Quando il filosofo parla di peso, misura e numeri il suo interlocutore non può controbattere, in quanto esse sono caratteristiche oggettive valide universalmente e facilmente verificabili. Tramite il gioco di parole e gli esempi che sembrano concordare con la tesi di Eutifrone, Socrate riesce infine a dimostrare la correttezza del suo ragionamento logico. Socrate utilizza verità indiscutibili per giungere al Suo obiettivo finale: i significati di santità ed empietà dipendono esclusivamente dal soggetto, per questo esiste il disaccordo tra gli dei. (1.1.360153.F)

Le risposte migliori potrebbero invece essere considerate le seguenti:

1. Ritengo che il discorso di Socrate sia una *reductio ad absurdum* siccome Socrate prende la definizione di santo di Eutifrone e la elabora finché non trova delle falle, dimostrandogli che la sua teoria non è possibile perché si contraddice. (1.1.232179.F)
2. Tutto il testo è una *reductio ad absurdum* perché Socrate parte da una tesi di Eutifrone, chiarisce dei termini, porta degli esempi e alla fine gli fa notare che la sua opinione non è valida perché contraddittoria. (1.1.891577.F)

Entrambe queste risposte sono state date da soggetti che hanno partecipato al 100% delle attività. Risulta interessante notare, poi, come i due soggetti che hanno affermato nelle loro risposte al primo quesito che non erano presenti istanze di contraddizione nel testo rispondano che la *reductio* è presente:

1. Ritengo che l'intero testo sia un *reductio ad absurdum*, infatti Socrate, tramite una serie di domande, fa ragionare Eutifrone, dimostrandogli l'erroneità delle sue insinuazioni portandolo ad essere d'accordo con quello che all'inizio era convinto di negare. (1.1.892400.F)
2. Il testo dato è un esempio di *reductio ad absurdum*: Eutifrone pensa che ci siano cose sante e cose empie distinte, Socrate, invece, tramite la *reductio ad absurdum*, pone ad Eutifrone delle proposizioni che lui riterrà vere, portandolo così alla fine ad affermare che esistono cose contemporaneamente sante e non sante. (1.2.371397.F)

Possiamo dunque notare che la Fase 3 mostra nel suo complesso un affinamento della comprensione degli studenti dei concetti in gioco, un miglioramento a livello delle conoscenze e nella capacità di utilizzare tali conoscenze perlomeno nel contesto dell'analisi di un testo. Tuttavia, è interessante notare che questa maggiore comprensione non ha portato ad un uguale miglioramento delle abilità dialogiche degli studenti. Coerentemente con gli studi precedenti, infatti, gli studenti sembrano mostrare un miglioramento generale in quella che Goldstein, Crowell e Kuhn (2009) hanno sottolineato come una "evoluzione chiave" (p. 384) nella produzione di argomentazioni dialogiche, cioè la transizione dalla mera giustapposizione di alternative al tentativo di identificare le debolezze nelle argomentazioni dell'oppositore; tuttavia, con riferimento al focus specifico di questo lavoro, pochi studenti hanno mostrato la capacità (o la volontà) di tradurre la loro più profonda comprensione del requisito di coerenza e della *reductio ad absurdum* nella pratica della conversazione con il loro *partner*-oppositore. Gli appelli espliciti alla coerenza sono, infatti,

aumentati di poco in frequenza tra i partecipanti dalla valutazione iniziale a quella finale. Da una vaga menzione tra i 16 studenti nella fase di pre-valutazione ("... e saremmo un po' incoerenti ..."), nella fase di post-valutazione il numero di studenti che hanno fatto appello esplicitamente ad essa è aumentato a tre. Si può considerare il seguente estratto da una discussione post-test come il miglior tentativo, tra questi, di produrre una *reductio ad absurdum*:

- P:** Quand'è che al criminale che ha ucciso il tipo sia importato, gli è interessato la...?
C: Ma infatti per quello sbaglia e viene punito!
P: E perché non posso punirlo uccidendolo?
C: Perché...cioè, tu dici che...
P: Lui non rispetta le leggi, perché devo rispettarle io?
C: Appunto, adesso, tu, dicendo io...
P: Uhm...
C: ...intendi...
P: Lo stato.
C: ...lo stato, giusto?
P: Sì sì sì sì.
C: Lo stato è l'insieme di tutti i cittadini, giusto?
P: Sì, tipo di tutte le magistrature, quelle robe là.
C: Esatto, quindi tu stai dicendo che è giusto che tutti i cittadini...
P: Uhm uhm.
C: ...eh, possano...Cioè, stai dicendo che tutti i cittadini possono uccidere mentre, il singolo cittadino non può uccidere. Cioè, tu capisci che è una contraddizione?!

Il soggetto **C** sta chiaramente costruendo la sua strategia sulla vaghezza di "tutti": lo stato dovrebbe essere considerato come ogni singolo cittadino o come entità distinta che è separata dalle sue componenti? Nondimeno, il soggetto è riuscito a mettere in atto un tentativo chiaro e deliberato di *reductio*, che ricorda vagamente la tecnica di domanda e risposta dei dialoghi socratici: se accetti che tutti i cittadini (lo stato) possano uccidere, allora dovrebbe essere permesso anche al singolo, altrimenti ti contraddici.

Sempre in riferimento a questa Fase 2: questo estratto è parte di uno dei tre dialoghi post-test in cui i membri della coppia hanno partecipato uno al 100% delle attività e uno ad almeno l'80% di esse e la cui composizione non è cambiata rispetto al momento del pre-test, ossia i due membri della coppia sono rimasti i medesimi in entrambe le fasi. Si è deciso di trascrivere per intero tutti e tre questi dialoghi e i loro corrispettivi del pre-test per avere l'opportunità di esplorare le eventuali differenze (le trascrizioni complete dei sei dialoghi sono presenti in Appendice, sezione *Risultati*, sottosezione *Risultati Studio 1*).

Tale lavoro di trascrizione non è stato affatto semplice, come è facile immaginare, a causa non solo dei rumori di sottofondo che a volte inficiavano l'ascolto ma, soprattutto, a motivo di quello che è anche il maggior pregio dei dialoghi dal vivo, ossia la loro vivacità e naturalezza, la loro spontaneità, il dinamismo. È infatti certamente vero - nonché il motivo per cui si è ritenuto di utilizzarli - che i "video and audio recordings are what provide the richest possible data for the study of talk and interaction today" (Denzin & Lincoln, 2018, p. 1173), ma mentre nei dialoghi condotti attraverso il computer è tecnicamente impossibile - proprio per come è costituito il mezzo di comunicazione utilizzato - che le parole e le frasi dei due dialoganti si sovrappongano, nella comunicazione orale ciò può facilmente avvenire, soprattutto

quando il discorso ci coinvolge e ci appassiona, come è successo nel caso di più di un soggetto partecipante: "l'ansia della parola" da cui gli studenti sembravano in certi momenti mossi, ha reso complesso, in più di un luogo dei rispettivi dialoghi, comprendere le affermazioni fatte e i turni di intervento. Si vuole premettere, dunque, all'analisi che segue, che essa si basa sulle trascrizioni fatte da chi scrive, che - sebbene ricontrollate più volte - potrebbero contenere delle inesattezze, soprattutto nei momenti in cui il dialogo si fa più veloce o il tono di voce si abbassa, facendo assomigliare le parole espresse ad un borbottio.

Fatte queste precisazioni, proviamo dunque ad esplorare i dialoghi considerati. Per cominciare, in due dei tre dialoghi del post-test trascritti compaiono due dei tre appelli alla coerenza precedentemente menzionati (uno dei quali è appunto quello riportato nelle righe precedenti) e in entrambi i casi chi vi fa appello è il soggetto che è stato presente al 100% delle attività¹⁸. In secondo luogo si può notare che in tutti e tre i casi i dialoghi del post-test sono più "lunghi" e dinamici di quelli del pre-test. Per essere più precisi, tutti i soggetti dialoganti intervengono di più nel post-test che nel pre-test¹⁹:

1. Dialogo: 1.1.892400.F (soggetto pro) vs 1.1.892563.F (soggetto contro).
Pre-Test: si contano 45 interventi per il soggetto pro e 44 il soggetto contro.
Post-Test: si contano 53 interventi per entrambi i soggetti.
2. Dialogo: 1.1.571414.F (soggetto pro) vs 1.1.232179.F (soggetto contro).
Pre-Test: si contano 29 interventi per entrambi i soggetti.
Post-Test: si contano 102 interventi per entrambi i soggetti.
3. Dialogo: 1.1.651344.F (soggetto pro) vs 1.1.891577.F (soggetto contro).
Pre-Test: si contano 67 interventi per il soggetto pro e 66 per il soggetto contro.
Post-Test: si contano 144 interventi per il soggetto pro e 145 per il soggetto contro.

Vediamo ora alcuni passaggi significativi.

1. Dialogo: 1.1.892400.F (soggetto pro) vs 1.1.892563.F (soggetto contro).

C: Allora tu dici quindi che la pena di morte è per *tutti* gli omicidi premeditati?
P: Uhm.

¹⁸Per quanto concerne il terzo appello alla coerenza, esso compare in un dialogo non trascritto, in quanto intercorrente fra i membri di una coppia la cui composizione è mutata tra pre-test e post-test, ma comunque ad opera di un soggetto che ha partecipato al 100% delle attività proposte.

¹⁹È utile notare qui che, sia nel caso dei dialoghi del pre-test che di quelli del post-test, laddove i discorsi si sovrappongono perché un soggetto interveniva quando l'altro ancora non aveva terminato di parlare, non si è trascritto prima il discorso che stava continuando e poi l'intervento, perché questo non avrebbe reso adeguatamente lo svolgersi reale del dialogo, ma si è cercato - quanto più fedelmente possibile - di riportare i commenti che venivano introdotti nel luogo (ossia nel momento) in cui essi venivano effettivamente fatti. Si segnala qui che, inoltre, dove sono presenti parentesi tonde () vuol dire che non è stato compreso quanto detto dal soggetto, dove sono presenti parole o segni di interpunzione fra parentesi tonde - a parte che nel caso dell'espressione "risata" oppure "risatina" - vuol dire che non si è sicuri di aver compreso bene quanto detto dal soggetto e si indica in questo modo questa incertezza; fra parentesi quadre sono presenti, in alcuni punti delle trascrizioni, commenti sull'andamento del dialogo, indicazioni di eventuali interruzioni e interventi esterni, fatti da chi ha trascritto.

C: *Tutti quanti indistintamente?*

P: Sì sì, se sono premeditati sì.

C: Nel caso in cui io ti portassi *l'esempio* di una donna che ha premeditato di uccidere il marito perché era violento nei confronti dei figli (!?)

Questo estratto dal dialogo del post-test parrebbe un interessante esempio di *case-corning*, sebbene non vi sia un esplicito appello alla coerenza: il soggetto contro prima, attraverso delle domande mirate, conduce l'avversario ad esplicitare che la sua posizione riguarda tutti i casi, nessuno escluso, e poi tenta di mostrargli che vi è perlomeno un caso che "dovrebbe" funzionare da eccezione, così che se l'avversario assentisse si ritroverebbe in contraddizione con quello che ha appena esplicitamente sostenuto, ma negando potrebbe correre il rischio di sembrare "crucele".

Anche il soggetto pro, in realtà, mostra di avere affinato la sua capacità di porre domande in modo da condurre l'interlocutore a prendersi degli "impegni", o meglio a rendere espliciti quelli che già ha o deve avere in merito alla posizione che sostiene, per poi mostrare che quelli stessi impegni lo pongono in difficoltà. Fin dalle prime battute del dialogo il soggetto pro incalza il suo interlocutore così:

C: Ehm io sono contro perché non penso che nessuno possa ehm decidere sulla vita o sulla morte di una persona, a prescindere da quello che abbia commesso durante la vita.

P: (risatina)() allora, hai detto che sei contro appunto perché nessuno può decidere della morte e della vita di qualcuno però ehm..()..però ehm come, allora come giustifichi la persona che ha ucciso e per la quale occorre la punizione?

C: Io non la giustifico appunto poiché comunque è giusto che questa venga punita, però non penso che una punizione sia giusta ovvero non penso che la punizione della pena di morte sia adeguata anche a prescindere dal dalla manua, cioè dal modo, dalla modalità in cui viene attuata è comunque un gesto di violenza, anche se l'iniezione di per sé non, non è un gesto violento, già il fatto di uccidere una persona è qualcosa di bestiale, quasi brutale.

P: Ma quindi tu sei a favore della tortura? Immagino di no?

C: No, no no, assolutamente.

P: E quindi neanche della tortura psicologica?

C: Ma ehm tortura psicologica in carcere beh ci sono moltissimi ca, cioè maggior parte delle carceri sono appunto carceri in cui comunque c'è una limitata libertà nel possibile ovviamente, non c'è questa esclusiva e pura reclusione, e nei casi in cui c'è è perché la giustizia ha ritenuto ehm che questa persona non, non sia in grado di, cioè che la giusta pena sia appunto quella del, della reclusione, però comunque il fatto la tortura psicologica, appunto la maggior parte dei casi alla fine, tra rieducatori, tra famiglie, non sono mai completamente da soli o completamente in cella.

P: Ma allora quindi tu sei a favore comunque dell'ergastolo?

C: Sì.

P: In caso serve (?)

C: Sì.

Le domande relative alla tortura psicologica miravano a preparare il terreno per una contro-argomentazione che in realtà si scopre solo alla fine del dialogo, ossia la seguente:

P: Ma, ok, tu hai detto che comunque devi dare una dignità all'eh all'assassino, mantenere i suoi diritti, però in qualche modo lui comunque gli ha tolto una persona, ha tolto i diritti a una persona, gli ha tolto dignità a una persona nel momento in cui l'ha uccisa. E oltretutto eh non credo sia dignitoso oppure un mantenimento dei diritti mettere qualcuno...all'ergastolo, nel senso, io parlo sempre e solo di omicidi premeditati, per quali sarebbe prevista teoricamente eh la pena eh a vita, quindi l'ergastolo. Caso tu metta qualcuno all'er, in carcere a vita, è una violazione della libertà personale e in quanto appunto, e questo dovrebbe consistere in una punizione, però tu immaginati di stare per tutta la vita all'interno di queste quattro mura senza possibilità di, perché anche se ti, di redimerti perché comunque non tel danno la possibilità e non c'è quindi reinserimento sociale, non hai la possibilità di uscire, quindi tu alla fine sei in vita però la tua vita non la puoi utilizzare dato che ehh la passerai per sempre rinchiusa là dentro quindi non è dignitoso, consiste in tortura psicologica e alla fine vai contro i diritti della costituzione dei diritti umani. [tono divertito/soddisfatto]

La risposta del soggetto contro a tali domande è infatti, plausibilmente, stata differente da quella che il soggetto pro si aspettava e non gli ha permesso di portare avanti la contro-argomentazione che avrebbe voluto. Nonostante tale imprevisto, il soggetto pro è riuscito comunque ad utilizzare un'altra domanda per preparare il terreno ad un'altra contro-argomentazione, quella appunto contro l'ergastolo:

P: Eh, però, voglio dirti, allora, tu l'ergastolo o, allora, partendo dal presupposto che il carcere è ehm..è un'istituzione appunto, che si occupa della, ehm, dello scontare della pena del det, del reo, chiamiamolo. Allora, lui entra in carcere, scontra la sua pena, e quindi ha all'interno del carcere dovrebbe esserci una riabilitazione, giusto (!) Per farlo redimere, per far sì che si penta in qualche modo per quello che ha fatto, in modo da poi poterlo reinserire nella società, giusto (!) Se tu però applichi questa cosa all'ergastolo vedi che non funziona, nel senso eh tu hai l'ergastolo, tu teoricamente, se l'ergastolo, uno viene condannato all'ergastolo e effettivamente la pena diventa quella, tu hai il eh, il , la persona che viene messa in carcere a vita quindi tu capisci anche che una rieducazione non si pone perché poi non ci sarà un futuro reinserimento nella società e quindi tu eh in questo modo, eh tieni questa persona all'interno di un carcere, che è la maggior parte delle volte sovraffollato, perché in questi tempi senti dire che i carceri non hanno più posto etc e quindi buttano fuori i reati minori e senti appunto, tieni questa persona in carcere a vita, non fa niente, perché eh appunto non, non c'è una rieducazione, o almeno lo fanno ma è inutile, dato che poi non verrà reinserito dentro nella società, e quindi tu ti tieni questa persona in carcere, devi mantenerla con soldi che, comunque, eh tu detrai dalle tasse, perché i carceri sono pubblici, e quindi alla fine ti trovi anche i parenti delle vittime che devono sostenere e mantenere un detenuto in carcere.

2. Dialogo: 1.1.571414.F (soggetto pro) vs 1.1.232179.F (soggetto contro). Nel dialogo fra questi due soggetti relativo al post-test troviamo il secondo esempio di appello alla coerenza a cui si faceva riferimento in precedenza:

C: Allora io sono ancora contro la pena di morte, per svariate ragioni, la prima che è la classica è che...
...[commenti sul registratore]
...perché, ehm, comunque viola il diritto alla vita, che è garantito dalla costituzione, da vari articoli, come il terzo e il quinto, e ehm poi perché la pena di morte, allora intanto, capisco il fatto che la pena di morte abbia dei costi, no comunque, mantenere, il mantenimento dei carceri abbia un costo...

P: Uhm uhm.

C: Elevato anche. D'altra parte sono dell'idea che la vita di una persona non possa essere paragonata ad un costo o ma proprio essere anche, avere ehm meno importanza di un costo, e ehm inoltre, sarebbe *incoerente* la pena di morte, perché tu condanni una persona che ha ucciso uccidendo, quindi lasci che lo stato faccia qualcosa che...pensa, cioè che dice essere illegale. E ehm la quarta ragione è che la pena di morte non permette di riaprire il caso...

A differenza del primo esempio, tuttavia, in questo caso il soggetto contro non cerca di mostrare al soggetto pro l'incoerenza della sua posizione provando a condurlo - attraverso delle domande mirate - ad ammetterne in prima persona le difficoltà. Plausibilmente questo è quello che ha cercato di fare in un secondo momento:

C: Allora, la pena di morte che cos'è alla fine? Cioè dammi una definizione di pena di morte, così, secca.

P: Giustizia effettiva per un reato grave.

C: Ma che cos'è? Tu che cosa fai quando, quando, è uccidi, tu uccidi una persona.

P: Sì.

C: Non puoi negare che stai uccidendo una persona?!

P: No.

C: E perché lasci, cioè, e che permesso hai di uccidere una persona?

P: Ma che permesso aveva lei di uccidere un'altra persona? Visto che questa persona...

C: (è lo stesso...)

P:...non può farsi vendetta da sola, chi la fa? Un altro, un familiare? Così uccide anche lui una persona? È un cittadino...

C: Ma se io da stato?

P: Io da autorità devo mantenere l'ordine nel mio paese, non possono mantenersi l'ordine fra di loro i miei cittadini.

C: Ma se io rimango in carcere comunque l'ordine rimane.

P: No perché la gente continua. Se io lo tengo in vita un soggetto pericoloso...

C: Sì ma se rimango in carcere?!

P: Eh infatti lo tengo in vita, in carcere sta in vita...

C: Sì! Non è pericoloso...

P: Continua ad essere pericoloso! Certo che è pericoloso!

C: Ma mi possono rinchiudere...

Verosimilmente l'intenzione del soggetto contro sarebbe, in questo estratto, quella di cercare di riproporre l'argomento dell'incoerenza - sintetizzato forse troppo in fretta all'inizio del dialogo per risultare davvero efficace - cercando di porvi le basi attraverso delle domande che coinvolgano direttamente l'interlocutore nella costruzione dell'argomento. Questo non riesce perché il discorso prende una piega diversa da quella sperata verosimilmente sperata dal soggetto contro, ma il soggetto parrebbe comunque mostrare di aver appreso un modo differente di utilizzare le domande, e inoltre introduce nella conversazione un elemento interessante: chiede una definizione. Questa mossa, che ricorda molto i dialoghi socratici, ha l'enorme vantaggio di obbligare l'interlocutore ad esplicitare il proprio pensiero, esporlo, e quindi di permettere un processo di chiarimento. Inoltre, parrebbe dare motivo di credere che il soggetto abbia tratto beneficio dell'attività relativa al chiarire le proprie ragioni, specificamente il chiarire e il chiedere all'altro chiarezza nelle espressioni e nei termini utilizzati.

Interessante risulta anche il fatto che il soggetto contro mostri di aver cercato di documentarsi sull'argomento anche fuori dal contesto delle attività e senza che questo fosse stato in alcun modo posto come obbligo o semplicemente richiesto:

C: E tu pensi che tra le, tra le tue ragioni per essere pro la pena di morte, c'è quella di prevenire la criminalità?

P: Eh sì, ciè eh...

C: Una psicologa cinese ha fatto uno studio nel quale dimostra, ha fatto uno studio su centoquarantacinque assassini e ha dimostrato che un assassino, una persona che sta per commettere un crimine, prima di commetterlo eh non gli passa assolutamente per la testa della pena, ciè, che magari lo condannano alla pena di morte, perché eh è in uno stato, in una situazione in cui è, è piena di emozioni fortissime e violente e di vendetta spesso...

L'argomento relativo allo studio della scienziata cinese si riferisce a dei dati - lo studio appunto - che non compaiono, infatti, nelle fonti che sono state fornite agli studenti, ed è stato ricercato in piena autonomia nel proprio tempo personale extra-scolastico²⁰.

Argomento a cui il soggetto pro risponde anticipando quello che è un argomento che viene solitamente introdotto durante le lezioni di filosofia in quinta superiore, ovvero l'argomento contro il *verificazionismo*:

P: Anche se non prevenisse è comunque, ciè, potrebbe farlo. Anche se lei ha studiato 140 persone, la 141 avrebbe potuto farlo. Ciè, non puoi essere sicura. Mai! Ciè io...

C: Ma ci sono statistiche che comunque dimostrano che...

P: Le statistiche non sono su *tutta* la popolazione, capito?!

Sebbene non si possa ricondurre necessariamente il ragionamento sotteso all'argomento al lavoro fatto dagli studenti durante le attività sul rapporto "tutti"/"qualche", ovvero fra proposizioni universali e proposizioni particolari, non si può neppure escludere che esso lo abbia favorito.

3. Dialogo: 1.1.651344.F (soggetto pro) vs 1.1.891577.F (soggetto contro). Questo è il dialogo in cui compare - ad opera del soggetto contro, che è quello che ha frequentato il 100% delle attività argomentative proposte - l'appello alla coerenza indicato precedentemente come miglior tentativo di *reductio* prodotto nei dialoghi considerati, ossia il seguente:

P: Quand'è che al criminale che ha ucciso il tipo sia importato, gli è interessato la...?

C: Ma infatti per quello sbaglia e viene punito!

P: E perché non posso punirlo uccidendolo?

C: Perchééé...cioè, tu dici che...

P: Lui non rispetta le leggi, perché devo rispettarle io?

C: Appunto, adesso, tu, dicendo io...

P: Uhm...

C: ...intendi...

P: Lo stato.

²⁰Vengono menzionati anche altri casi o situazioni non presenti nelle fonti, ma questo esempio risulta particolarmente significativo per l'accuratezza con cui viene proposto.

C: ...lo stato, giusto?
P: Sì sì sì sì.
C: Lo stato è l'insieme di tutti i cittadini, giusto?
P: Sì, tipo di tutte le magistrature, quelle robe là.
C: Esatto, quindi tu stai dicendo che è giusto che tutti i cittadini...
P: Uhm uhm.
C: ...eh, possano...Cioè, stai dicendo che tutti i cittadini possono uccidere mentre, il singolo cittadino non può uccidere. Cioè, tu capisci che è una *contraddizione*?!

Questo estratto mostra che il soggetto contro ha compreso come funziona la strategia della *reductio* e parrebbe anche averne riconosciuto la valenza di strategia contro-argomentativa "forte". Il soggetto contro appare, infatti, attribuire grande importanza a questa messa in gioco del riferimento alla contraddizione, come pare si possa evincere tanto dal fatto che essa compaia nella primissima parte del dialogo, fra le prime ragioni portate dal soggetto, quanto da quello che il soggetto contro tenta a più riprese di farla comprendere meglio al soggetto pro, quasi a voler sottintendere: "Non mi dai ragione perché in realtà non hai capito; se avessi compreso il mio argomento avresti capito anche che esso risulta conclusivo". Si veda, infatti, come prosegue il dialogo:

P: Beh, perché una *contraddizione*?
C: (Perché...)
P: Cioè, io non è che uccido, non è che è una caccia alla strega, che sto facendo una cosa del genere. Io sto punendo un crimine...
C: No ma...
P: Non sto dicendo "no, quello là non mi piace, lo ammazziamo".
C: Cioè, tu lo capisci che è una *contraddizione* per il fatto che tu lo stai punendo perché ha ucciso, e come lo stai punendo? Uccidendo!
P: Sì!
C: Eh capisci che non ha senso?! (risatina) Cioè, anche tu a tua volta dovresti essere punito, perché hai ucciso.
P: Io non mi sento in obbligo di garantire a un cittadino che ha ucciso, da prima, non mi sento in obbligo di garantirgli il diritto alla vita.
C: Ma tu non è che puoi togliere il diritto alla vita a una persona. Cioè, tu...
P: Lui l'ha tolto il diritto alla vita a un'altra persona...
C: Lui infatti ha sbagliato...
P: ...perché io non dovrei fare gli interessi di quella persona?
C: ...infatti ha sbagliato e quindi verrà punito, mettendolo, venendo messo in carcere.
P: ...perché io non posso punirlo come lui, non ha punito, come lui ha fatto, ha voluto fare, con questa persona qua?
C: Ma come? Cioè, se vuoi...
P: Ho capito...
C: ...ti ripeto la stessa cosa ma...
P: ...ho capito il tuo senso ma non...perché secondo te io non posso macchiarmi dello stesso crimine che lui ha macchiato?!
C: Cioè, è una *contraddizione* di per sé, cioè capisci?! E poi allo stesso modo un altro cittadino potrebbe es, sentirsi giustificato dicendo: "beh, lo stato uccide, perché io non posso uccidere?".
P: No, appunto, questo...
C: Hai capito?!

E ancora, più avanti:

P: Io non lo avrei ucciso se lui non avesse fatto niente...

C: ...per la, per la pena di morte...e poi, alla fine, la legge dev'essere, non può guardare alla soggettività, cioè, deve anche essere, in realtà, cioè, nel senso, non è che si può prendere ehm il caso, la legge non è che deve essere soggettiva ()...

P: Appunto!

C: ...ma guardare l'oggettività delle cose, la razionalità!

P: Appunto, proprio per questo.

C: No! Per questo, è una *contraddizione*, cioè, sottolinea la *contraddizione*!

P: No, non c'è una *contraddizione*, dov'è la razionalità nel mantenere...allora...

C: Dov'è...

P:...lo scopo della detenzione è creare, no, non creare, è far sì che un criminale, un ex criminale, per quando esca dalla prigionia, ok? Sia pronto ad inserirsi nella società, quindi ha lo scopo di rieducare. Ma uno che io do la pena, do la pena come ergastolo...

C: Ma anche di punire, perché tu lo punisci nel momento in cui avviene?

P: Io lo punisco uccidendo.

C: (sospiro/risatina) ...ma per quello, cioè, aspetta, io dico eh che quello è una *contraddizione* eh per il fatto che ti ho detto no?! Il fatto di metterlo nel...

P: Il fatto che mi hai detto qual è?

C: (ok vabbè...)

P: Che io non posso ammazzarlo perché...

C: E certo!

P: ...(altrimenti mi macchio dello) stesso crimine?

C: No, eh appunto! Cioè capisci che non ha senso?! Dici "vabbè, uccidiamolo", cioè, non ha senso punire una persona per la stessa motivo per cui, eh, viene punito. Dove lo trovi il senso? Non c'è!

La messa in campo di questa strategia risulta inoltre importante perché, se nel pre-test il soggetto contro aveva, se così si può dire, "giocato sulla difensiva", incalzato dalla moltitudine di domande del soggetto pro, e non ponendone a sua volta quasi nessuna, nel post-test prende invece l'iniziativa ponendo un numero più alto di domande e servendosene appunto per cercare di costruire la *reductio*, ma anche per indagare i significati in gioco e le premesse:

P: Una persona così io devo fare prima gli interessi delle venti persone che c'hanno rimesso, da questo suo comportamento, prima che del suo. Tu mi dici "beh la sua vita vale quanto la tua" io ti dico sì, è vero, la sua vita vale quanto la mia per carità, però io in queste venti, cioè in questa mia vita e sua vita, io calcolo le azioni che io ho compiuto! Ok?! Vabbè, tu puoi dirmi "magari si pente dopo", a me che lui si pente non frega niente, perché il mio scopo è quello, vabbè, in primis di prevenire, che lui compia altri gesti del genere, che vabbè, magari mettendolo in prigione riuscirei a prevenire, ma il secondo è dare giustizia! Io faccio...

C: Ma aspetta aspetta aspetta! Con prevenire cosa intendi, cioè, prevenire i suoi gesti?

P: Beh, ti faccio un esempio, che in Italia l'ergastolo, su dieci persone che hanno l'ergastolo penso che una lo faccia tutto completo, no?!

P: Lui togliendo la vita a un'altra persona intenzionalmente automaticamente non lo perde, ma il suo diritto alla vita declina un pochino, ok?!

C: (risatina)

P: Perché tu non ti sei curato del diritto alla vita di quella persona!

C: () Su che base??

P: Come su che base?? Cioè una volta che io uccido lei, ok?! Perché dovrei essere giudicata allo stesso modo in cui sei giudicata tu che non hai mai ucciso

nessuno? Ovvio che una volta che io uccido qualcuno ho più probabilità di essere giudicata in modo più pesante, quindi potrei anche perdere la mia vita io!

Una parte consistente del dialogo viene dedicata proprio al tentativo di chiarire un'espressione rilevante per il *topic*, ossia l'"abuso di potere". Riportiamo qui di seguito i passaggi che potrebbero essere ritenuti più significativi:

- P:** Uhm, vabbè, e poi che altri punti hai perché secondo te è sbagliato?
C: Ehm...
P: Questo del, che non è giusto?
C: Vabbè, ho detto anche il diritto alla vita, eh, e l'abuso di potere, innanzitutto!
P: Beh, l'abuso di potere puoi dirlo anche, cioè, non è giusto che io tenga in prigionia per una vita intera, è lo stesso discorso, abuso di potere (relativo)!
C: Beh, è restrizione della libertà!
P: Eh appunto, tu restringi la libertà di una persona per tutta la vita, che abuso di potere, che brutta persona che sei! è lo stesso discorso!
C: (Beh non è abuso di potere la restrizione della libertà!)
P: Quello là non potrà più uscire...
C: (L'abuso di potere è...)
P: ...non potrà più fare questo, non potrà più fare quell'altro...
C: Con abuso di potere io dico, eh, cioè, nel momento in cui uno, uno che deve venire condannato a morte, cioè, che va sotto processo, il giudice abusa di potere nel senso che magari per ragioni personali, di sesso, lingua, discriminazione ti, lo usa a suo vantaggio personale, è quello che intendo per abuso di potere! Cioè...

P: Un abuso di potere puoi dirmi che è un politico che alza troppo le tasse, quello ti dico che è un abuso di potere da parte dello stato, io che risolvo un problema per tutti i miei cittadini, per fare l'interesse dei miei cittadini...
C: No! Un abuso di potere è...
P: ...quello non è un abuso di potere!
C: ...nel momento in cui tu commetti qualcosa, io abuso del mio potere e ti do anche la pena di morte quando magari non, o non te la, per esempio, non te la meriteresti!
P: Il cittadino, quello là che ha ucciso la moglie e il figlio, quello là non ha abusato del suo potere? Quello non è un abuso di potere?
C: No!
P: Perché no? Allora io ti uccido adesso, beh, non ho mica abusato del mio potere, posso fare quello che voglio...
C: Beh ma, io con abuso di potere intendo, cioè, da parte del giudice che guarda il suo vantaggio personale...

Entrambi i soggetti paiono aver beneficiato dell'attività *Chiarire le ragioni* e di quella *Esaminare e valutare le ragioni dell'avversario*: cercano di individuare i punti non chiari nell'argomentazione dell'interlocutore, chiedono di chiarire, entrambi si trovano a dover esplicitare, precisare, distinguere, e ciò permette loro di chiarirsi meglio a loro volta, di comprendere meglio la posizione dell'altro così come la propria e potenzialmente, quindi, di raffinare il proprio ragionamento e la propria argomentazione.

Concludiamo con ancora alcune considerazioni sui risultati in generale: la portata limitata dell'effetto sulle capacità argomentative dialogiche degli studenti può essere almeno in parte ricondotta alla difficoltà della strategia argomentativa in esame. Come già indicato, infatti, la complessità del cercare di stabilire un'incongruenza nella

posizione dell'interlocutore non può essere sovrastimata: questa è una strategia argomentativa sofisticata (Kuhn 2005, p.160), anche se gli studenti sono relativamente vecchi. Inoltre, potrebbe dipendere anche dal fatto che il compito non era quello di criticare l'incoerenza dell'avversario, ma piuttosto di "discutere seriamente il problema", ed è possibile discutere seriamente un problema senza impegnarsi in una *reductio ad absurdum*. Ciò potrebbe accadere o perché non c'è alcuna contraddizione nel discorso dell'interlocutore, o perché mettere in evidenza le incoerenze potrebbe essere considerato come uno stile di discussione piuttosto conflittuale e agonistico, e si potrebbe preferire un modo argomentativo più cooperativo.

Tuttavia, può essere sollevata la questione se e fino a che punto la situazione evidenziata dai risultati rifletta i metodi generali di insegnamento e apprendimento: gli studenti sono abituati ad acquisire conoscenze teoriche trasmesse dagli insegnanti, mentre hanno meno familiarità con discussioni e dialoghi dove questa comprensione potrebbe essere applicata, perché le opportunità per gli studenti di impegnarsi in discussioni e argomentazioni volte a sviluppare le loro capacità di ragionamento e argomentazione sono ancora troppo poche (cfr., Osborne, 2010, per il caso paradigmatico dell'educazione scientifica). Quindi, avrebbero meno difficoltà a comprendere i concetti rispetto ad usare effettivamente le strategie argomentative ad essi collegate.

Gli effetti di questa mancanza sono stati osservati in qualche misura anche durante il ciclo delle attività, in cui vi sono stati partecipanti che sembravano avere difficoltà a farsi coinvolgere nel continuo processo di esame e confronto di idee e convinzioni che le attività implicavano. Essendo profondamente adattati alle lezioni frontali di classe, all'inizio dell'intervento molti studenti hanno faticato a dare un senso a questo diverso approccio educativo; in alcuni casi, tuttavia, questa difficoltà sembrava essere causata da una considerazione della conoscenza come allo stesso tempo soggettiva e fissa. Mescolando in qualche modo le fasi "absolutist" e "multipist" dello sviluppo epistemologico descritte in Kuhn (2005), vi sono stati studenti - non sorprendentemente, tra quelli che non hanno frequentato con costanza le attività - che, lavorando in gruppo, si sono rifiutati di usare le fonti informative fornite, spiegando la loro scelta con giustificazioni non epistemiche come "È giusto perché è così" (e quindi, non c'è bisogno di avere a che fare con le fonti), ma allo stesso tempo hanno fatto appello nelle loro discussioni all'eguale validità di tutte le opinioni. Questi studenti sono sembrati tanto rifiutare di mettere in dubbio i punti di vista personali, perché persuasi di aver ragione, quanto disposti ad accettare l'eguale validità di un'opinione incompatibile con la loro. Ad ogni modo, anche gli studenti che hanno partecipato stabilmente agli incontri hanno utilizzato frequentemente, nei dialoghi registrati post-test, espressioni come "Secondo me" , "Per me" , "Credo che", confermando una difficoltà nello sviluppare un atteggiamento valutativo nei confronti del qualità degli argomenti già riscontrata da altri studi (ad esempio, si veda Kuhn, 1992); la consapevolezza che i meriti di una discussione dovrebbero essere (almeno in parte) indipendenti dai punti di vista personali ha faticato ad emergere.

I risultati lasciano, in ogni caso, aperta la possibilità che un intervento argomentativo come questo, incentrato sulla coerenza, possa aiutare a migliorare tale situazione: se, infatti, oltre a una migliore comprensione dei concetti e delle mosse argomentative in gioco, lavorare con la coerenza come non-contraddittorietà può effettivamente aiutare gli studenti a prendere confidenza con processi quali il porre

domande, renderli capaci di utilizzarle in maniera differente da quanto sapevano fare prima dell'intervento, così come potenzialmente incrementare la loro disponibilità a tentare di chiarire concetti, posizioni e impegni impliciti, come parrebbe essere effettivamente accaduto almeno nel caso di alcuni degli studenti coinvolti, allora potrebbe essere di supporto ai fini dello sviluppo di un atteggiamento valutativo.

3.3 Un primo bilancio

A conclusione di questo capitolo, proviamo a confrontarci con l'articolata ipotesi e le domande di ricerca che hanno mosso il lavoro e tentiamo alcune osservazioni.

Per cominciare, era stato ipotizzato che l'intervento avrebbe permesso di indagare le conoscenze degli studenti partecipanti in merito alla coerenza come non-contraddittorietà, ed esso ha effettivamente permesso di raccogliere, attraverso il pre-test, dei tentativi di definizione prodotti dai soggetti coinvolti in corrispondenza alle idee di *coerenza*, *contraddizione* e *reductio ad absurdum*. Tali definizioni, come è stato visto nella sezione precedente, hanno mostrato che la maggior parte del campione non riteneva di dover menzionare la negazione per spiegare cosa intendeva per contraddizione, né di dover fare riferimento alla contraddizione per indicare cosa intendeva per coerenza e per *reductio ad absurdum*, e anche in più d'uno dei pochi casi in cui queste sono state menzionate, le definizioni sono risultate comunque vaghe o inadeguate. La medesima non completa chiarezza circa cosa siano contraddizioni e *reductio* è stata confermata, come è stato visto, anche dalle risposte fornite dagli studenti in riferimento alle domande poste loro sul testo proposto.

Tramite i dialoghi, poi, si era inteso indagare la capacità degli studenti coinvolti di mettere in campo strategie argomentative correlate alla questione della non-contraddittorietà interna di un'argomentazione: come è stato visto, solo un vago riferimento esplicito alla coerenza compare nei dialoghi del pre-test ad opera di uno dei 16 soggetti considerati, nessuna esplicita menzione di termini quali *contraddizione* o *contraddittorio*, e anche il riferimento suddetto non appare come inserito all'interno di una strategia (contro-)argomentativa specifica e consapevole. Come è stato già osservato, tuttavia, è giusto evidenziare il fatto che, per non forzare il corso del dialogo e rischiare riferimenti alla coerenza artificiosi, la consegna che ha guidato questa fase della valutazione non era di criticare l'incoerenza dell'avversario, bensì discutere seriamente il problema, quindi non si può escludere che vi siano stati studenti del campione che abbiano semplicemente deciso di optare per altre mosse (contro-)argomentative.

Si era ipotizzato, poi, che l'intervento progettato avrebbe permesso di attivare e/o incrementare dei processi di apprendimento atti a sviluppare le capacità argomentative degli studenti coinvolti nell'intervento stesso, in riferimento ad alcuni indicatori. In merito a tale sviluppo si potrebbero fare le osservazioni che seguono. Per cominciare, per quanto concerne l'acquisizione e lo sviluppo di conoscenze relative al ruolo della contraddizione e della coerenza, l'intervento sembra effettivamente essere stato efficace per una parte significativa del campione coinvolto: come è stato visto nella sezione precedente, al momento del post-test il numero degli studenti che ha fatto riferimento alla contraddizione nel rispondere alla domanda circa la *reductio ad absurdum* e per caratterizzare in modo appropriato il concetto di *coerenza* è cre-

sciuto in maniera rilevante. Per quanto concerne la domanda sulla contraddizione, si è visto che il numero non è aumentato, ma tutti i riferimenti si sono potuti considerare abbastanza adeguati o anche molto appropriati, a differenza di quelli rilevati al momento del pre-test. Anche le risposte alle domande relative al testo, come si è visto, mostrano un certo miglioramento, almeno da parte di alcuni studenti, della loro comprensione dei concetti in gioco.

Per quanto concerne l'acquisizione e lo sviluppo di strategie, abbiamo visto che gli appelli espliciti alla coerenza nei dialoghi sono saliti solamente da uno a tre nel post-test rispetto al pre-test. Come si è già avuto modo di sottolineare, il miglioramento sembra dunque meno significativo rispetto a quello che ha caratterizzato le conoscenze, ma comunque non irrilevante, dato il campione comunque piccolo e data la consapevolezza in cui, almeno in un caso, il riferimento è stato utilizzato dal soggetto.

Per quanto concerne l'analizzare, il chiarire ed elaborare le posizioni in gioco, così come per gli indicatori rimanenti, risulta più difficile fare riferimento a degli aspetti quantitativi dei test, e le considerazioni che verranno ora fatte riguarderanno solo le produzioni di alcuni soggetti, e sono dunque di una portata per certi versi più limitata rispetto alle precedenti, sebbene non irrilevante. Per cominciare, abbiamo visto che l'esame dei saggi del soggetto 1.2.970437.F ha mostrato un avanzamento verso una *dual perspective* dell'argomentazione del soggetto, suggerendo dunque un approfondimento nell'analisi e nell'elaborazione delle posizioni in gioco; allo stesso modo, anche il saggio del post-test del soggetto 1.1.892400.F, dove emerge più chiaramente rispetto al pre-test la volontà del soggetto di legare insieme logicamente le varie parti del ragionamento, parrebbe indicare un avanzamento in questo senso, così come nel caso del terzo soggetto, il soggetto 1.1.891577.F, il quale, si è detto, mostra rispetto al pre-test di avere, nel post-test, consapevolezza dell'esistenza anche di ragioni a favore della tesi a cui si oppone. Anche il fatto che il numero di parole degli elaborati considerati sia maggiore nel caso del post-test rispetto al pre-test - così come il numero di interventi nei dialoghi - parrebbe indicare, sebbene in maniera non necessaria, che i soggetti hanno analizzato la questione in maniera più precisa rispetto al pre-test e hanno cercato di elaborare la propria posizione in maniera più completa.

Per quanto concerne, poi, il chiarire le posizioni in gioco e in relazione anche all'esplicitare gli impegni conversazionali - altro indicatore menzionato nella prima parte del lavoro - l'esame dei dialoghi trascritti parrebbe aver mostrato la volontà, da parte di più d'uno dei soggetti, a cercare di condurre il proprio interlocutore ad esporre ed esporsi, ovvero a chiarire agli altri e a chiarire a se stesso più precisamente il proprio pensiero. Esempio, a questo riguardo, sembrerebbe essere il tentativo di chiarire l'espressione "abuso di potere" nel dialogo post-test della terza coppia di dialoghi considerata e trascritta. Questo processo di chiarimento, come abbiamo visto, avviene per la maggior parte grazie a delle domande mirate, quali quelle attraverso le quali il soggetto 1.1.891577.F ha costruito il suo tentativo di *reductio*, o la richiesta di definizione del soggetto 1.1.232179.F, o quelle attraverso le quali i soggetti 1.1.892400.F e 1.1.892563.F hanno cercato di far scoprire l'uno all'altro gli impegni conversazionali che l'altro "dovrebbe" accettare di possedere, per poi provare metterlo in difficoltà!

Quindi parrebbe che anche in riferimento all'ultimo indicatore - affinare l'ascolto, fare domande e aprirsi al dubbio sui propri punti di vista - almeno per quanto concerne la parte circa il fare domande, almeno alcuni dei soggetti coinvolti sembrano in grado, nel post-test, di utilizzare le domande in maniera maggiormente strategica e anche, in alcuni casi, di farne in maggior numero. Se poi per fare domande circa quello che l'interlocutore ha detto o parrebbe aver mostrato di intendere è necessario averlo ascoltato, allora questi soggetti hanno, plausibilmente, anche affinato l'ascolto delle argomentazioni del loro interlocutore. Inoltre, anche l'analisi del già menzionato saggio in cui il soggetto 1.2.970437.F mostra di saper prendere esplicitamente in considerazione punti di vista diversi dal proprio suggerisce, poi, che questi siano stati ascoltati con attenzione e ricordati.

Per quanto concerne, infine, l'aprirsi al dubbio sui propri punti di vista, si potrebbe osservare quanto segue: si è visto, esaminando i risultati relativi alla Fase 1 dei test, che nove studenti partecipanti, sui 16 considerati, hanno deciso di cambiare posizione rispetto al *topic* in discussione al momento del post-test, e sebbene, come si è detto, questo cambiamento fosse in parte atteso, esso sembra in ogni caso indicare che almeno in questi nove casi la posizione assunta prima delle attività è stata messa in dubbio.

Parrebbe si possa dunque affermare che, a conferma di quanto ipotizzato, il lavoro fatto abbia avuto un certo valore esplorativo, ancorché limitato ad un campione assai circoscritto e il lavoro stesso sia risultato certamente perfettibile nelle modalità di indagine. Sarà, ad esempio, necessario trovare il modo di indagare meglio le capacità degli studenti di criticare l'incoerenza in un'argomentazione.

Parrebbe anche di potersi azzardare una risposta parzialmente positiva circa l'efficacia, in termini di apprendimenti acquisiti e/o sviluppati, dell'intervento progettato: quanto appena visto sembrerebbe permetterci, infatti, di affermare che, almeno nel caso di alcuni soggetti e in riferimento ad alcuni indicatori - in particolare, parrebbe, rispetto all'acquisizione di conoscenze, ma non solo - l'intervento abbia prodotto dei risultati di apprendimento che incoraggiano un ulteriore approfondimento.

Capitolo 4

Secondo ciclo di interventi nei licei *a.s. 2018-2019 (studio 2)*

4.1 Metodo

Coerentemente con l'approccio metodologico di riferimento, che prevede la ciclicità, l'iterazione, dei momenti di *design*, di valutazione di quanto svoltosi e di conseguente revisione e affinamento dell'intervento (e dunque del *design* medesimo) (cfr., Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006), l'intervento è stato rivisto e reiterato - in due scuole differenti da quelle coinvolte nel primo studio di caso - con alcune modifiche rispetto a quanto descritto nel capitolo precedente.

4.1.1 Metodo (i): Attività

Le principali modifiche, rispetto allo Studio 1, hanno riguardato le seguenti attività.

Attività 2, *Ragioni per le ragioni (le premesse delle nostre ragioni)*: Il precedente studio¹ ha dato evidenza della difficoltà di più di uno studente a lavorare sulle fonti informative fornite dai *coach*, per la precisione vi sono stati casi di studenti che hanno proprio deciso di non utilizzarle, ritenendole non necessarie per esplorare e rinsaldare le ragioni della propria posizione, assunta come a priori giusta, corretta. Come favorire, allora, un lavoro di confronto con i materiali, di selezione e riflessione sulle fonti e sui modelli di riferimento da esse veicolati? Come aiutare i *coach* a promuovere un'analisi critica delle risorse informative? Si è pensato di "costringere" i partecipanti a tale analisi modificando i *prompts*, rendendoli tali che il *task* dell'attività si può dire compiuto solo passando attraverso il confronto con le fonti e con le riflessioni e le esperienze ivi presentate. L'idea era che ogni studente fosse costretto a porre a sé stesso - e a fare ai suoi compagni e a discutere con loro - le seguenti domande: "Il pensiero che hai detto tu, a quale di questi si avvicina?"; "Se non c'è, da dove lo hai tirato fuori?"; "Chi è che la pensa più o meno così di queste persone di cui leggi?". Ossia, li si spinge, prima di poter dire che sono loro a dire una determinata cosa, ad andare a vedere se qualcun altro l'ha già detta e perché, e come l'ha detta, se esattamente nel modo in cui la sostengono loro o con sfumature

¹Si veda il capitolo precedente, la sezione *Risultati e discussione*.

differenti, ecc. Nello specifico, i *prompts* riportati negli schemi forniti agli studenti sono stati i seguenti: "Quello che sostenete è supportato dalle riflessioni riportate nelle fonti oppure no? Da quali?"; "In che cosa quello che dicono queste persone assomiglia a quello che sostenete voi?"; "In che modo quello che dite voi è invece nuovo, originale, ossia si differenzia rispetto a quello che dicono loro?". Questo tipo di approccio al lavoro sui fondamenti, sulle premesse delle ragioni portate a supporto di una tesi aveva, inoltre, l'indubbio vantaggio di risultare potenzialmente più coinvolgente e meno astratto rispetto all'impostazione precedentemente utilizzata, stimolando gli studenti a mettersi in gioco e a mettere in gioco, nel confronto con il pensiero di altri, le proprie idee e convinzioni in maniera più diretta e personale. Si è, inoltre, provveduto a sistemare il *layout* delle fonti informative fornite e ad operare dei tagli dove esse risultassero ridondanti, di modo da facilitare ulteriormente il lavoro degli studenti.

Attività 4, Dove stiamo andando? (le conseguenze delle nostre ragioni):

Lavorare sulle conseguenze è di fatto un'attività dalla difficoltà elevata, in quanto processi quali stimare, prevedere, progettare, pensare a scenari nuovi, diversi, sono costitutivi del pensiero connesso al futuro (Tessaro, 2012). Non inaspettatamente, dunque, questa attività è risultata nello Studio 1 tra quelle in cui gli studenti hanno incontrato maggiori difficoltà. Si è deciso, nonostante ciò, di non escluderla - sia per l'importanza del riflettere sulle conseguenze per un lavoro sulla coerenza, sia per non penalizzare gli studenti più bravi - ma di modificare il *task* di modo da renderlo meno "astratto", utilizzando dei *prompts* quali i seguenti, che sono stati quelli riportati anche nei materiali: "Quello che state sostenendo, che sviluppi potrebbe avere?"; "Avete sostenuto che la vostra posizione è quella giusta, portando tutte quelle ragioni, ma e se così non fosse?"; "Non basta dire che noi la pensiamo in un modo e gli altri la pensano in un altro, bisogna pensare alle conseguenze e a come ribattere."; "Se noi sosteniamo questo, gli altri come potrebbero rispondere?".

Attività 5, Sviluppare le ragioni in un argomento: Come indicato nello Studio 1, durante questo momento, inizialmente in piccoli gruppi e poi tutti insieme, il *team* dovrebbe lavorare per costruire e riportare su cartelloni colorati un argomento basato su ciò che hanno fatto fino a quel punto, riflettendo assieme su che cosa usare delle ragioni, ragioni delle ragioni e conseguenze individuate, perché e come collegarle fra loro nel modo (secondo loro) migliore. In questo Studio 2, per supportare ancora di più gli studenti in questo *task*, si è ritenuto opportuno modificare lo svolgersi dell'attività in questo modo: si lascia che comincino da soli la costruzione dell'argomento, come loro lo ritengono migliore, poi si fornisce loro un esempio di un argomento su lavagna o su slide, riguardante una questione differente dal *main topic*, con alcuni punti evidenziati da delle domande, che spingono a riflettere su dove potrebbe sfociare quell'argomentazione e che complicazioni potrebbe avere. In questo modo si fornisce loro un esempio, piccolo e semplice, di una forma che potrebbe prendere un argomento, ma coinvolgendoli in un processo di ragionamento che non è né solo deduttivo (la forma dell'argomento viene imposta loro dall'alto, e non c'è possibilità di fare diversamente), né solo induttivo ("noi abbiamo fatto così", si parte dai casi particolari per ipotizzare la regola, la forma), bensì abduuttivo (Peirce,

Hartshorne, & Weiss, 1974-1978): si introduce una possibile forma - alla Vygotskji (1998), si suggerisce loro una possibilità - ma dopo che gli studenti hanno già cominciato a costruire la propria argomentazione, invitandoli a riflettere e a discutere su quello che stanno facendo, nel confronto con l'esempio, il suggerimento, fornirgli. Nello specifico, per aiutarli in questa discussione/riflessione, oltre all'esempio con corrispettive domande sono stati forniti loro i seguenti *prompts*: "Questo argomento assomiglia a quello che state costruendo voi? La posizione della tesi, il modo di portare le ragioni a sostegno, è simile al vostro, oppure voi state facendo una cosa del tutto diversa?"; "In cosa pensate che si assomiglino e in cosa, invece, vi sembrano diversi? Perché la forma che avete scelto voi vi sembra migliore?". Inoltre, si è pensato di inserire in questa attività un lavoro che, nello Studio 1, era stato chiesto di fare agli studenti in occasione dell'attività sulle conseguenze, ossia il riflettere sulla differenza fra proposizioni universali e particolari. Come? Quando si fornisce loro l'esempio, si provvede anche loro una versione dello stesso dove vengono esplicitati - fra parentesi e con un colore diverso² - i "sempre", i "sempre e solo", gli "ovunque", ecc. eventualmente presenti ma altrimenti impliciti, e li si invita ad renderli espliciti anche nell'argomentazione da loro prodotta: "Provate anche voi ad aggiungere tra parentesi gli eventuali "sempre, ovunque, qualche volta, in tutti i casi, ad eccezione di, solo, ecc.". Come avete visto, infatti, così l'argomento diventa molto più chiaro!!!...e anche capire dove ci sono dei problemi è più semplice!";). Nel caso di questo Studio 2, l'esempio di argomentazione, particolarmente accattivante, è un estratto di un dialogo platonico presentato e discusso in D'Agostini (2010).

Modifiche più limitate hanno interessato anche alcune delle altre attività: nell'attività ***Chiarire le ragioni*** sono state apportate alcune piccole modifiche al *layout* dei materiali; per l'attività ***Esaminare e valutare le ragioni dell'avversario*** si è deciso di introdurre uno schema per aiutare gli studenti a comprendere meglio e a ricordare quello che sono invitati a fare, riportando in esso *prompts* quali: "Quale potrebbe essere il valore di sapere le ragioni dei nostri oppositori? Cosa potremmo farci con esse se le conoscessimo?", "Potete pensare ad un'argomentazione CONTRO questa visione? Quali sono le DEBOLEZZE di questo argomento?", "Provate ad individuare i vari elementi dell'argomento; Controllate i significati dei termini utilizzati; Provate a inserire anche nel loro argomento eventuali "sempre, ovunque, qualche volta, in tutti i casi, ad eccezione di, solo, ecc.?"". Come avete visto, infatti, così l'argomento diventa molto più chiaro!!!...e anche capire dove sono i problemi e debolezze DEL LORO ARGOMENTO è più semplice!);); dall'attività ***Generazione di una reductio ad absurdum*** sono stati espunti gli elementi formali, evitandoli sia nel materiale - che è stato di conseguenza modificato - che nella spiegazione, e si è deciso di introdurre in questa occasione lo schema relativo al quadrato delle opposizioni, che nello Studio 1 era stato introdotto durante l'attività relativa alle conseguenze, anch'esso affrancato di ogni elemento troppo formale. Si

²Come si avrà modo di notare esaminando la sottosezione relativa ai materiali in Appendice, alcuni dei "sempre" esplicitati sono di colore diverso dagli altri e con un punto di domanda: si è voluto stimolare ulteriormente gli studenti, ponendo in un colore i "sempre" certamente impliciti nell'argomentazione, e in un altro, col punto di domanda, quelli che potrebbero esservi impliciti oppure no, di modo da farli riflettere e stimolarli a prendere una posizione in merito.

è ritenuto, infatti, di introdurre la differenza fra proposizioni universali e particolari - e quindi un approfondimento più preciso del rapporto di non contraddittorietà - dopo che gli studenti hanno già iniziato, dall'attività sulla costruzione della propria argomentazione, a riflettere sulla differenza fra proposizioni che implicitamente sottendono espressioni quali "sempre", "ovunque", ecc., e quelle che sottendono "alcuni", "in alcuni casi", "alle volte", ecc.

Come si avrà modo di vedere leggendo la sottosezione che segue, inoltre, nel caso di questo Studio 2 si è deciso di fornire agli studenti delle definizioni molto semplici e prive di elementi formali dei concetti in gioco nell'intervento già al momento del pre-test. Si è dunque ritenuto di evitare la breve presentazione teorica che nello Studio 1 era stata posta prima del ciclo di attività vero e proprio e di procedere solo a dei brevi e semplici approfondimenti al momento dell'introduzione delle singole attività, ove queste lo richiedessero³. Introduzioni alle singole attività che sono state, nel caso di questo Studio 2, portate avanti sempre dalla ricercatrice, per renderle più omogenee e limitare le differenze dovute al diverso modo di presentare le idee e i compiti e alle diverse sensibilità dei vari *coach*, che sono rimasti comunque il punto di riferimento principale per gli studenti del loro *team* - per dubbi, chiarimenti, e adeguato svolgersi dei lavori - per tutta la durata delle singole attività.

4.1.2 Metodo (ii): Azioni valutative

Per quanto concerne le azioni valutative, le differenze principali hanno riguardato la Fase 3, mentre si è ritenuto di lasciare la Fase 1 e la Fase 2 pressoché invariate.

Fase 3: Nello Studio 1, nella Fase 3 del momento valutativo pre- e post-test è stato proposto agli studenti un testo con delle domande, alcune relative alle loro conoscenze in merito a *contraddizione*, *coerenza* e *reductio ad absurdum*, altre in cui si chiedeva loro di individuare nel testo eventuali istanze di contraddizioni e *reductio*.

In questo Studio 2 si è ritenuto di indagare cosa gli studenti partecipanti sappiano di tali concetti utilizzando un diverso approccio: partendo dall'assunto che gli studenti coinvolti nell'intervento già vivano situazioni in cui incontrano delle contraddizioni o delle *reductio ad absurdum*, che vivano quindi situazioni di coerenza o incoerenza, ma che possano anche non averne consapevolezza, si è ritenuto di non chiedere definizioni, bensì di spiegare ai ragazzi cosa si intende per *contraddizione*, *coerenza* e *reductio ad absurdum*, anche utilizzando degli esempi, in maniera semplice e vicina al loro quotidiano, e chiedere loro di portare in merito degli esempi propri dalla loro esperienza personale, andando dunque a vedere come gli studenti introducano una propria comprensione del concetto e lo focalizzino come conoscenza.

Specificamente, dunque, si sono fornite agli studenti delle definizioni "informali" di *contraddizione*, *coerenza* e *reductio*, si sono dati loro degli esempi di esse che potessero essere percepiti come vicini al loro contesto quotidiano, e si è chiesto loro di provare a ricordare situazioni in cui si sono imbattuti in delle contraddizioni in un discorso, e come le si sarebbe potute risolvere per avere un discorso più coerente, o se

³Chiaramente è stato eliminato ogni riferimento al *framework* che si era pensato di introdurre nello Studio 1 per facilitare il riconoscimento delle contraddizioni da parte degli studenti, perché risultava un fattore di potenziale confusione.

e quando ricordano di aver fatto ricorso alla strategia della *reductio* in un discorso con parenti o amici (si veda in Appendice la sottosezione *Materiali Studio 2*). Essendo che pre-test e post avevano chiaramente la stessa forma, il modificare il test in questo modo aveva anche il vantaggio di aiutare, potenzialmente, a risolvere un problema che era emerso nello Studio 1: pochi studenti avevano saputo utilizzare, o deciso di utilizzare, la *reductio* nei dialoghi, in questo modo tutti, invece, sono "costretti" a produrne almeno una per iscritto.

Si è ritenuto, inoltre, di proporre agli studenti - dopo il post-test e prima dello *showdown* - di provare ad immaginarsi e raccontare delle situazioni in cui avrebbero potuto utilizzare quanto appreso durante il percorso fatto assieme (documento "PER CONCLUDERE..." presente in Appendice, nella sottosezione precedentemente menzionata). Questa modalità, più personale di un semplice questionario di gradimento, si è ritenuta potenzialmente utile a comprendere come hanno vissuto l'esperienza, cosa hanno compreso di quello che hanno fatto e cosa ritengono di poterne trarre per la loro vita.

Parimenti si è deciso di non proporre ai *coach* coinvolti un questionario di gradimento sul percorso fatto, bensì un'intervista semi-strutturata (domande esatte in Appendice) per comprendere come è stata vissuta la partecipazione alle attività, l'assunzione di un ruolo un po' differente da quello abituale, sapere il loro punto di vista sugli eventuali miglioramenti apprenditivi degli studenti coinvolti, nonché sulla metodologia utilizzata.

4.1.3 Metodo (iii): Studi di caso

L'intervento argomentativo, modificato come precedentemente esposto, è stato implementato, anche nel caso di questo secondo studio, in due istituti superiori ad indirizzo liceale della provincia di Treviso, differenti da quelli che avevano preso parte allo Studio 1. Complessivamente 61 studenti di quarta liceo sono stati coinvolti nel progetto, che anche per loro, come per i ragazzi di uno dei due istituti coinvolti durante l'anno scolastico precedente, ha assunto la forma di un percorso di Alternanza Scuola-Lavoro.

Nel caso di entrambi gli istituti, anche per questo Studio 2 il primo incontro e il penultimo sono stati dedicati ai pre- e post-test, mentre l'ultimo è stato utilizzato per lo *showdown* e gli incontri centrali sono stati utilizzati per il ciclo di attività argomentative. I *coach* erano stati istruiti, anche in questo Studio 2, a utilizzare gli ultimi minuti di ogni incontro di attività - 5/10 min. e non 10/15 min. tuttavia questa volta - per riunire la squadra dai piccoli gruppi e riflettere insieme sul lavoro svolto e sulle difficoltà incontrate, sempre allo scopo di migliorare gli effetti delle attività precedenti.

A differenza che nel caso dello Studio 1, tuttavia, nello Studio 2 vi sono state alcune differenze nello svolgersi del percorso nei due istituti coinvolti, tali da rendere più adeguata un'esposizione e una discussione separata dei rispettivi risultati, come si potrà vedere meglio nella sezione che segue. Un paio, che possiamo già presentare qui, sono le seguenti: il numero di ore dedicate alle attività centrali, ossia il ciclo di attività argomentative vero e proprio, è stato diverso per i due istituti, in quanto nel caso del primo istituto il ciclo è stato attuato in 5 incontri di 115 min., mentre

nel caso del secondo in 4 incontri di 120 min.. Nel caso del primo istituto, poi, il percorso completo si è svolto nel pomeriggio, dopo la fine delle lezioni curricolari, in un arco di circa 2 mesi, con la frequenza di un incontro a settimana; nel caso del secondo istituto, esso si è svolto invece quasi per intero al mattino, in orario curricolare, in un arco di tempo più breve, in quanto i primi tre incontri centrali si sono svolti tutti in un'unica settimana, il pre-test la settimana precedente a questa, ed i restati tre incontri (uno di attività, uno per il post-test e uno per lo *showdown*) si sono svolti uno a settimana nelle tre settimane seguenti. Queste differenze sono dovute al fatto che, anche nel caso di questo Studio 2, si è cercato di combinare nel modo migliore possibile le esigenze del progetto e quelle delle scuole partecipanti.

Al primo percorso hanno partecipato 25 studenti, nove maschi e 16 femmine, tra i 16 e i 19 anni (15 soggetti di 17 anni, 8 di 18, i restanti due uno di 16 e uno di 19). Di questi solo 11 hanno partecipato ad almeno l'80% del ciclo di attività e sono stati presenti sia al pre-test che al post-test, e di questi quattro erano maschi. Al secondo percorso hanno preso parte 36 studenti, di cui sette maschi. Tre dei soggetti partecipanti hanno dichiarato di avere 18 anni al momento del pre-test, un soggetto 16 e uno soggetto 19, i restanti hanno dichiarato tutti 17 anni. Quattro dei soggetti hanno dichiarato una nazionalità differente da quella italiana, e uno una nazionalità "mista", italiana e straniera. Nel caso di questo secondo istituto, essendo che il percorso si è svolto principalmente al mattino, vi sono stati 24 studenti che hanno partecipato ad entrambi i momenti valutativi e a tutti e quattro gli incontri del ciclo di attività argomentative, dei quali tre maschi.

4.2 Risultati e discussione

Nel caso di questo Studio 2 si provvederà ad esplorare separatamente il lavoro delle due scuole coinvolte. Questa scelta dipende sia dalle motivazioni presentate nella sottosezione precedente, sia da altri fattori che ora vengono indicati. Per cominciare, nel caso del primo istituto coinvolto, al momento del post-test sono risultati assenti molti membri della squadra pro, ossia quella a favore della pena di morte. Ciò ha fatto sì che, per permettere agli studenti presenti di mettersi alla prova anche con i dialoghi - forse, dei tre momenti valutativi, quello per loro più interessante e coinvolgente, e che più facilmente dava l'occasione di auto-valutarsi, oltre che di essere valutati - si è deciso di costruire dei trii oltre che delle coppie, con due soggetti contro e uno pro. Ciò ha reso difficile confrontare dialoghi pre- e post- test, perché nella maggior parte dei casi da una coppia si è passati ad un trio oppure sono cambiati i membri della coppia. Nel caso del secondo istituto, invece, data l'alta partecipazione, ci sono state ben sette coppie i cui membri sono rimasti i medesimi al pre- e al post-test ed entrambi hanno partecipato al 100% delle attività proposte; quattro coppie dove i membri sono rimasti i medesimi, un soggetto ha partecipato al 100% delle attività e uno al 75%; una coppia i cui membri sono rimasti gli stessi, un soggetto ha partecipato al 100% e l'altro al 50% delle attività; due coppie i cui membri sono rimasti gli stessi, un soggetto ha partecipato al 100% delle attività e uno al 25%.

Queste differenze hanno fatto sì che si sia deciso di procedere nel modo che segue: per quanto concerne il primo istituto, sono state trascritte tutte le produzioni

relative alla Fase 3 (pre- e post-test) dei 10 studenti che hanno partecipato ad almeno l'80% delle attività argomentative proposte e ad entrambi i momenti valutativi⁴, le loro considerazioni su come potrebbero usare quanto appreso partecipando al progetto e inoltre, come nello Studio 1, alcuni esempi significativi relativi alla Fase 1 (si veda in Appendice la sottosezione *Risultati Studio 2*); per quanto riguarda il secondo istituto coinvolto nel progetto, invece, si è deciso di trascrivere per intero i 14 dialoghi (sette relativi alla Fase 2 del pre-test e sette relativi alla Fase 2 del post-test) delle coppie i cui membri sono rimasti i medesimi nei due momenti valutativi e hanno partecipato entrambi al 100% attività proposte, di considerare solo alcuni passaggi significativi di quelli condotti dalle altre sette coppie sopra menzionate, e di trascrivere, anche in questo caso, alcune produzioni relative alla Fase 1 (si veda, anche qui, la sottosezione *Risultati Studio 2* dell'Appendice). Nello specifico, i casi considerati della Fase 1 sono quelli dove viene fatto esplicito riferimento alla coerenza come non contraddittorietà.

Si proverà ora ad esplorare, presentandoli e discutendoli, alcuni dei risultati emersi da questo lavoro. Alla fine della sezione saranno riportate, inoltre, alcune considerazioni relative alle interviste.

Scuola 1: Risultati, Fase 1

In riferimento alla richiesta di prendere posizione rispetto alla questione della pena di morte, scegliendo tra le opzioni:

1. Sono decisamente a favore
2. Sono più a favore che contro
3. Non so
4. Sono più contro che a favore
5. Sono decisamente contro

nel pre-test quattro dei 10 studenti considerati hanno assegnato il numero 5 alla loro posizione, due hanno assegnato il numero 4, due hanno assegnato il numero 3, un soggetto ha assegnato il numero 2 e uno il numero 1. Al momento del post-test tre studenti hanno modificato la propria posizione: due che avevano assegnato il numero 3 nel pre-test hanno in occasione del post-test attribuito il numero 2 alla propria posizione, un soggetto che aveva scelto il numero 4 ha modificato la propria posizione scegliendo il numero 5.

In riferimento ai saggi prodotti a spiegazione, giustificazione e sostegno della propria posizione, nel pre-test nessuno dei 10 studenti considerati ha fatto riferimenti espliciti alla coerenza come non-contraddittorietà, mentre nel post-test tre di essi hanno menzionato, rispettivamente, le espressioni: "contraddizioni"; "coerenza" e "coerente"; "incoerente".

Andiamo, dunque, ad esplorare, come nel caso dello Studio 1, se queste menzioni si accompagnino a delle differenze significative nei saggi fra pre-test e post-test e se

⁴Questo numero differisce da quello precedentemente indicato (11) in quanto le produzioni scritte di un soggetto non sono state prese in considerazioni perché parzialmente inutilizzabili.

queste siano le stesse o simili a quelle emerse nello Studio 1 (le trascrizioni delle sei produzioni scritte sono presenti per intero in Appendice):

1. Il soggetto 2.1.352247.F (il quale menziona "incoerente" nel proprio testo) mostra, rispetto al pre-test, di saper prendere esplicitamente in considerazione punti di vista diversi dal proprio - considerando esplicitamente ragioni avversarie di cui, oltretutto, nel pre-test, prima delle attività, non aveva mostrato di essere consapevole - e cerca di contro-argomentarvi :

Alcuni potranno dire che senza la pena di morte c'è un sovraffollamento nei carceri, ma i reati maggiori rimangono sempre in minoranza, quindi non si viene a creare un gran cambiamento. Si pensa che la pena di morte possa aiutare la famiglia della vittima a fare vendetta, ma togliere la libertà che richiede una persona sia più umano e penso che e in alcuni casi può aiutare a pentirsi dato che possono essere casi che avvengono per paura e per un affollamento di emanazioni e/o atti.

Questa differenza fra produzione scritta prima del ciclo di attività e post-ciclo di attività era stata riscontrata anche nello Studio 1, dove si era sottolineata l'importanza di questo avanzamento, dato che pare richiamare lo sviluppo della *integrative perspective* di cui parlano Kuhn, Hemberger e Khait (2017). La presenza di correlazioni quali "Alcuni dicono...ma..." ha caratterizzato anche le produzioni scritte della Fase 1 (post) di altri dei 10 studenti considerati:

Molti affermano che le carceri si svuoterebbero adottando questa disumana pena. Ma noi sappiamo di certo che il carceri sono pieni di criminali che hanno compiuto reati minori. Altri ancora dicono che con la PDM, si abbia un deterrente verso i reati per paura di essa. Tutto questo smentito dalle varie statistiche per cui criminalità e PDM, non sono collegate. E ancora uno stato che deve incutere terrore nei propri cittadini, non è uno stato efficiente. (Post 2.1.560163.M)

[...] oltre al fatto che anche se per molti questo tipo di pena non piace considerandola ingiusta, bisogna affermare che la moralità e le varie opinioni non vanno prese in considerazione essendo argomenti pienamente soggettivi al contrario dei fatti che sono invece oggettivi. (Post 2.1.762502.M)

Inoltre, la produzione scritta del soggetto 2.1.352247.F è passata dalle 107 parole nel pre-test a 163 parole nel post-test.

2. Anche il soggetto 2.1.670573.F (il quale menziona "contraddizione" nel proprio testo) mostra, rispetto al pre-test - dove indica come ragione per la propria posizione il fatto che crede che altre soluzioni siano migliori, riconducendo almeno parzialmente questo convincimento al timore che venga colpito dalla pena di morte un innocente - di saper motivare, nel post-test, in maniera più articolata la propria posizione, portando delle ragioni a sostegno di essa di cui non aveva mostrato nel pre-test di essere consapevole:

La pena di morte non è una forma attuabile di giustizia perché è nociva e inutile per la società, non riuscendo a eliminare la criminalità e anzi perpetuando e creando un circolo continuo di morte. Inoltre sarebbe una *contraddizione*⁵ essere

⁵Questo corsivo e i seguenti, atti ad evidenziare le parole relative al focus dello studio nel testo, sono ad opera di chi scrive.

per la vita e toglierla a chi, per qualsiasi motivo, l'ha tolta. Un motivo che potrebbe essere frainteso o erroneo, dato che la verità non è mai assoluta e definitiva, mentre la condanna sì. Lo Stato è d'esempio per i cittadini, quindi attuando la pena di morte legittima il singolo a fare lo stesso. La pena di morte autorizzerebbe lo Stato a liberarsi di minoranze di qualsiasi tipo, scomode per esso.

Inoltre, la produzione scritta del soggetto 2.1.670573.F è passata dalle 72 parole nel pre-test a 111 parole nel post-test.

3. La produzione del soggetto 2.1.671900.F (il quale menziona sia "coerenza" che "coerente" nel proprio testo) passa invece da 111 parole a 57, ossia si accorcia quasi della metà, ma risulta comunque interessante evidenziare alcuni cambiamenti tra il pre- e il post-test. Il primo è il mutamento del lessico nell'esprimere lo stesso pensiero: "Proprio per questo, punire con la stessa moneta il colpevole non lo trovo affatto corretto." (pre-test); "[...] punendo un reato (l'omicidio) con lo stesso "reato" è una cosa poco *coerente*." (post-test). Si assiste, dunque, a quello che parrebbe un precisarsi della terminologia legato plausibilmente ad un chiarimento delle proprie ragioni. Si ha, inoltre, una differente articolazione della ragione legata al rischio di condannare innocenti: se nel pre-test essa era presentata come "Questa punizione è inoltre ingiusta per i casi in cui si condannino gli innocenti. Può accadere che un giudizio sia errato facendo erroneamente condannare un innocente. In quel caso quest'errore costerebbe la sua vita.", nel post-test essa viene presentata come "Per errore di giudizio, un individuo, dichiarato erroneamente colpevole, dovrebbe subire una punizione che risulta ancora più disumana di ciò che può sembrare. Togliere la vita di un'innocente è considerare allora l'omicidio come giusto.". Questa seconda articolazione, se da una parte può sembrare più confusa e meno chiara della precedente, dall'altra parrebbe implicitamente suggerire la presenza di un secondo elemento di incoerenza, parendo ad essa sotteso un ragionamento di questo tipo: lo stato punisce l'uccisione di un'innocente in quanto sbagliata; lo stato che uccidesse un'innocente legittimerebbe ciò per cui sta attuando una punizione; lo stato che permette la CP permette che potenzialmente possano venire uccisi degli innocenti a causa di errori di giudizio.

Scuola 1: Risultati, Fase 3

Nell'esplorazione di questo gruppo di risultati, si è deciso di partire dall'esame delle risposte degli studenti relative alla loro esperienza e di cominciare con alcune considerazioni sulla comprensione degli studenti della *reductio ad absurdum* come emerge dalle loro risposte alla domanda 3.a), in quanto un'adeguata comprensione della *reductio* implica, di fatto, un'adeguata comprensione di ciò che è una contraddizione, e la scelta di usare questa strategia di confutazione implica il sapere che proposizioni contraddittorie non possono essere entrambe vere.

Sebbene la nostra esplorazione delle produzioni degli studenti si concentri su quelle dei 10 studenti che hanno partecipato ad almeno l'80% delle attività proposte e ad entrambi i momenti valutativi, consideriamo ora per un attimo le risposte relative alla domanda sulla *reductio* di tutti i 23 studenti di questa scuola che hanno

partecipato al momento del pre-test⁶. Le risposte a questa domanda potrebbero essere categorizzate come segue:

- tre studenti hanno lasciato in bianco;
- nove studenti hanno dato risposte come "Non mi ricordo" o "Non penso di aver mai utilizzato questa strategia".
- Cinque studenti affermano di aver già usato questa strategia argomentativa - alcuni hanno addirittura assicurato di usarla di frequente - ma non si ricordano chiaramente una situazione specifica e, di conseguenza, non sanno produrre un esempio⁷.
- Sei studenti hanno risposto come segue:
 1. Ho utilizzato più volte questa strategia in particolare nella situazione della discussione sulla pena di morte la mia argomentazione principale è il fatto che condannare per omicidio alla pena di morte e dunque uccidere a propria volta è un'affermazione che non funziona a livello logico.
 2. La mia idea: la religione è solo uno strumento di manipolazione della massa
Mamma: la religione è importante, ci dà qualcosa in cui credere
Io: infatti alcune persone si limitano a credere ciecamente in tutto ciò che questa predica, tipo i musulmani, uccidono per fede.
 3. Si ed è la mia tecnica preferita, spesso la utilizzo con i miei su tematiche come l'omofobia, il costume e immigrazione, prima li lascio parlare, poi li vado contro con le loro stesse parole portandoli all'assurdo (.⁸) Ma succede anche coetanei ed amici.
 4. L'ho usata spesso con i miei familiari anche per cose semplici come "Non bere l'acqua dalla bocca della bottiglia" e sono i primi a farlo.
 5. Si mi è capitato di usare questa strategia per convincere amici o i miei genitori o solo per mostrare quanto il loro ragionamento fossi assurdo. Adesso un esempio non me lo ricordo bene, ma sono sicura di averlo usato con mia sorella maggiore per la questione della luce in camera visto che lei torna a casa più tardi, oltre la mezzanotte, e accende la luce della camera come se niente fosse e a volte mi sveglia, però ora non lo fa più grazie a questa strategia e un aiuto da parte dell'altra sorella maggiore. Un'altra questione che è ancora in gioco è quella del profumo e del deodorante che quando se lo mette apposta la camera e io sono leggermente sensibile agli odori, ma sta per cedere.
 6. Mia sorella era arrabbiata poiché una sua amica non le aveva fatto copiare i compiti. Le ho fatto notare che a nessuno piace lavorare gratis per gli altri e che se l'avessero chiesto a lei probabilmente si sarebbe scoccia o rifiutata.

Questi sei tentativi di raccontare un'esperienza di *reductio* - meno di un terzo delle risposte totali - mostrano che solo pochi studenti sono in grado di fornire l'esempio richiesto e questi pochi mostrano una comprensione vaga di questa strategia contro-argomentativa e dei concetti correlati, sebbene vi sia chi sostiene di avere

⁶Gli studenti da considerarsi sarebbero 24, ma - così come invece che 10 sarebbero 11 i componenti del campione ristretto che ha partecipato ad almeno l'80% delle attività proposte e ad entrambi i momenti valutativi - si ritenuto, come si è detto, di escludere dall'analisi una produzione perché in parte inutilizzabile.

⁷O dicono di non ricordarlo o che è troppo personale per essere raccontato.

⁸Punto aggiunto per facilitare la lettura da chi scrive. Il testo non lo prevedeva, sebbene il "Ma" che segue fosse effettivamente in maiuscolo

familiarità con essa. Infatti il soggetto 3. assicura di avere molta familiarità con questa strategia ("Sì ed è la mia tecnica preferita, spesso la utilizzo..."), ma risulta decisamente generico nel descrivere come e quando l'ha usata; gli studenti 2. e 5. hanno tentato di riferire una situazione specifica in cui hanno messo in campo questa strategia, ma la forma dell'argomento utilizzato, e in particolare il ruolo giocato in esso da un'eventuale contraddizione, sembrano essere molto vaghi; solo l'argomento dello studente 4., anche se riportato molto brevemente, e in qualche modo gli argomenti degli studenti 1. e 6., anche se lasciano implicita una gran parte del loro ragionamento, sembrano richiamare gli schemi argomentativi relativi all'incoerenza di Walton (2006), sebbene l'argomento riportato dallo Studente 4. possa forse essere considerato anche un *tu quoque*.

Quindi, solo pochi studenti sono stati in grado di fornire una risposta quasi appropriata. Per quanto riguarda i cinque studenti che hanno affermato di aver già usato questa strategia argomentativa - alcuni anche frequentemente - ma non ricordano chiaramente una specifica situazione, potrebbero essere sollevati dubbi su quanto siano familiari con essa, dato che non possono fornire alcun esempio. Tra i rimanenti 12, potrebbe esserci qualcuno che l'ha utilizzata senza sapere di usarla, ma questo significherebbe che non hanno focalizzato chiaramente cosa sono le contraddizioni o/e come affrontarle consapevolmente quando si discute. Alcuni potrebbero persino non essere mai stati nella situazione di doverla utilizzare, perché non hanno mai incontrato alcuna contraddizione parlando con parenti o amici e compagni di classe: considerando questo caso possibile, è dubbio che la loro comprensione di questi costrutti possa essere chiara, dato che non hanno avuto l'occasione di affrontarli in un dialogo reale.

Focalizziamoci ora sui dieci studenti che hanno frequentato almeno l'80% delle attività proposte e sono stati presenti sia al momento del pre-test che a quello del post-test. Ebbene, considerando il pre-test, dieci su dieci cadono in una delle due prime categorie: otto studenti affermano di non ricordare oppure di pensare di non avere mai utilizzato la strategia in questione e due hanno lasciato in bianco.

Nelle righe precedenti si era ipotizzato che l'alto numero di risposte ricadenti nelle prime due categorie potesse anche dipendere dal fatto che i soggetti partecipanti non si fossero mai imbattuti in una contraddizione. In realtà, a parte due soggetti - i medesimi che hanno lasciato in bianco la risposta alla questione 3.a) - gli studenti che stiamo ora considerando hanno provato, al momento del pre-test, a produrre un esempio in riferimento all'indicazione al punto 1.a), ossia "Prova a ricordare e a raccontare una situazione in cui ti sei imbattuto in un discorso che conteneva una contraddizione, o in cui tu stesso sei stato contraddittorio.", sebbene con risultati in generale piuttosto vaghi. Le risposte riferite alla richiesta contenuta in 1.a) che si potrebbero considerare le più chiare nel delineare l'elemento contraddittorio incontrato nella propria esperienza, tra quelle che sono state tentate, potrebbero plausibilmente essere considerate le seguenti:

Un esempio potrebbe essere la frase che spesso sento dire riguardo immigrati, meridionali o altre "minoranze", ovvero l'affermazione assoluta che sono tutti delinquenti ma seguita dalla particolare in cui si parla di un conoscente che invece è onesto. (2.1.670573.F)

"Le persone bionde sono tutte stupide"

"Margherita Act è intelligente" (2.1.671900.F)

Ricordo in contraddizione (:⁹) mia madre dice spesso che tutto l'alcool nuoce gravemente l'organismo, ma alcune sere beve la birra. (2.1.352247.F)

In queste risposte i tre soggetti mostrano, infatti, di riconoscere come contraddittorie situazioni di co-presenza fra affermazioni generali, assolute, e casi particolari in contrapposizione con queste. Infatti, i medesimi soggetti alla richiesta contenuta in 2.a) di provare a riflettere su come sarebbe dovuto essere quel discorso - in quella situazione ricordata - per essere un po' più coerente, rispondono:

Viene detto che tutti gli immigrati sono delinquenti, ma ci sono dei casi in cui essi sono onesti, quindi si dovrebbe dire che non è vero per tutti, ma ci sono immigrati delinquenti ed immigrati onesti. (2.1.670573.F)

Alcune persone sono stupide, comprese quelle bionde. Questo significa anche che non tutte le persone bionde sono stupide.(2.1.671900.F)

Coerente (:¹⁰) dovrebbe dire che solo alcuni tipi di alcool nuociono gravemente l'organismo e alcuni, come la birra, fanno meno male. (2.1.352247.F)

I soggetti, infatti, intendono il compito indicatogli come il tentativo di risolvere la contrapposizione "tutti/alcuni".

Proviamo ora ad esplorare le produzioni corrispondenti del post-test. Per quanto concerne la domanda 3.a), tre soggetti, dei dieci considerati, tentano un esempio dall'esperienza personale:

Mia mamma dice che non le piace la musica rap, però le ho detto che gliene avevo fatta sentire una di quel genere e le era piaciuta. (2.1.731244.F)

Ad esempio se credo che mia sorella abbia torto in quello che dice io cerco attraverso questa strategia di farle capire che in realtà si contraddice. (2.1.461573.F)

Certo, nel esempio precedente (1 A) ho usato volontariamente questa strategia per portare in contraddizione l'interlocutore. (2.1.560163.M)

Di questi tre, solo il primo richiama vagamente l'argomento *from inconsistent commitment* di Walton (2006), tuttavia vediamo anche la risposta 1.a) a cui fa riferimento il soggetto 2.1.560163.M:

certo, capita spesso di incappare in discorsi contraddittori, per distrazione o perché chi li fa non ha le idee chiare. Un esempio, che è accaduto poco tempo fa con il mio interlocutore, è nel dibattito sulla pena di Morte. Egli affermava che la PDM è un deterrente, che sprona i cittadini a non uccidere più di quanto lo faccia la paura dell'Ergastolo. Ma poco dopo afferma che esso preferirebbe essere giustiziato piuttosto che essere condannato ad un Ergastolo. In tal modo si crea una contraddizione ovvero prima si afferma che: "La PDM è più crudele dell'ergastolo" e poi che "L'ergastolo è più crudele della PDM." (2.1.560163.M)

Guardando all'argomento riportato in 1.a), la risposta data in 3.a) dal soggetto 2.1.560163.M risulta, dunque, più adeguata: significativi e tipici della *reductio* - per come è stata caratterizzata precedentemente in questo lavoro - sono i riferimenti alle

⁹I due punti nella produzione sarebbero una freccia.

¹⁰I due punti nella produzione sarebbero una freccia.

parole dell'altro, di cui si tiene traccia per usarle eventualmente a proprio vantaggio, in questo caso per evidenziare quelle che potrebbero essere effettivamente delle conseguenze contraddittorie implicite nella posizione dell'interlocutore, sebbene rimangano nei margini di vaghezza e di interpretazione.

L'argomento riportato è tale da caratterizzare la risposta data dal soggetto come una delle più significative in riferimento alla richiesta 1.a), insieme alla seguente:

Una sera sono uscita con gli amici e ho detto: "A mezzanotte devo tornare a casa assolutamente perché è tardi e mia mamma sia arrabbiata". Passa un po' di tempo e quando è arrivata la mezzanotte i miei amici mi dicono: "Ma tu non dovevi andare a casa a mezzanotte?" e io ho risposto: "sisi ma è presto, sto fuori ancora un po' tanto mia mamma poi non si arrabbia." Qui mi sono contraddetta rispetto a quello che avevo detto precedentemente. (2.1.550247.F)

Entrambi questi soggetti avevano dato nel pre-test una risposta più vaga (si veda in Appendice la sottosezione *Risultati Studio 2*) e sembrano adesso aver acquisito una maggior precisione e chiarezza, come parrebbe potersi evincere anche dalle risposte alla domanda 2.a):

Il discorso dovrebbe essere del tipo: "Nella maggior parte dei casi la PDM incute più terrore dell'ergastolo, ma nel mio caso ho più paura della prigione a vita." (2.1.560163.M)

nel discorso fatto in precedenza, per rispondere in modo coerente e non contraddittorio avrei dovuto pensare a ciò che avevo detto prima in modo da rispettarlo, e quindi avrei dovuto ammettere che ormai era tardi e sarei dovuta andare a casa. (Oppure avrei potuto dire "Mia mamma non si arrabbia sempre, quindi posso stare fuori un po' di più") (2.1.550247.F)

Precisazioni quali "Nella maggioranza dei casi...ma nel mio caso...", "...non...sempre..." non risultavano presenti nel pre-test e possono essere considerate un miglioramento.

Per quanto riguarda, infine, i tre soggetti che nel pre-test avevano fornito le risposte più adeguate alle richieste 1.a) e 2.a), tali soggetti confermano delle risposte abbastanza chiare anche nel post-test, sebbene meno precise che nel pre-test, in quanto nelle risposte date in 1.a) i riferimenti espliciti alla contrapposizione del tipo "tutti/alcuni" scompaiono e nelle risposte a 2.a) risultano presenti solo nelle produzioni di due soggetti su tre (il terzo ritiene che non si possa semplicemente fare un discorso coerente con la contraddizione riportata).

Passiamo ora ad alcune considerazioni sulle risposte date dagli studenti in riferimento al testo proposto.

Cominciamo dal momento del pre-test. Un aspetto significativo emerso chiaramente dall'analisi è il seguente: se nell'analisi precedente - concernente le risposte date dagli studenti alle domande che chiedevano esempi tratti dalla loro personale esperienza - si è visto che quasi tutti i dieci studenti hanno sostenuto di essersi imbattuti in delle contraddizioni, ma non hanno saputo produrre esempi di *reductio*, in questo caso abbiamo invece che più di uno studente afferma di non saper trovare contraddizioni nel testo dato ("Non le trovo", "No", "Non riesco a trovare delle contraddizioni nel testo che ho letto", "Non so", "Ci sono ma non riesco a individuarle"), ma praticamente tutti i soggetti affermano che la *reductio* è presente nel testo (nove su dieci dicono esplicitamente che la ritengono presente, un soggetto

da una risposta vaga in cui non prende chiaramente posizione), mostrando di non aver compreso adeguatamente il legame fra contraddizione e *reductio*. Un esempio paradigmatico è il seguente. Il soggetto 2.1.461573.F risponde alla domanda 1.b):

Non riesco a trovare delle contraddizioni nel testo che ho letto. (2.1.461573.F)

però risponde alla domanda 3.b):

Secondo me Socrate usa questo metodo usando le affermazioni di Eutifrone quando dice che se ci sono delle cose che alcuni dei odiano e e altre che amano, allora alcune saranno sante e altre non sante. Secondo me perché non è così ovvio e non c'è un collegamento diretto tra odio/amore e santo/non santo. Non si può dedurre che se gli dei amano una cosa e credono sia giusta allora sarà santa perché ci saranno sempre altri dei che non la penseranno allo stesso modo. Perciò si creerebbe una contraddizione. In questo caso lui usa il metodo della "riduzione per assurdo". (2.1.461573.F)

Il soggetto che invece parrebbe rispondere nella maniera più chiara rispetto agli altri - sebbene solo in parte corretta - alla domanda 1.b) nel pre-test, ossia:

Abbiamo una contraddizione nel testo nel momento in cui Socrate dice "E dunque, ottimo Eutifrone, in base al tuo ragionamento alcuni degli dei ritengono giuste alcune cose, altri invece ritengono giuste altre cose."

O quando Socrate dice "Le medesime cose sono odiate e sono amate dagli dei; perciò verranno ad essere ad un tempo odiate agli dei e care agli dei."

"Le medesime cose saranno sante non sante"

Sono contraddizioni poiché dello stesso argomento si hanno due opinioni differenti. (2.1.550247.F)

risulta essere il medesimo soggetto che non prende una posizione chiara sulla presenza o meno di una *reductio* nel testo.

Una difficoltà molto simile si presenta in realtà anche nel post-test, nonostante le attività fatte. In questo caso, ad esempio, il medesimo soggetto 2.1.550247.F risponde alla domanda 1.b) come segue:

Non credo ci siano delle contraddizioni, poiché gli dei sostengono ognuno cose differenti ma non cambiano idea. Cioè ci sono dei che definiscono una cosa bella ed altri brutta, ma in questo caso non cambierà l'idea sostenuta, ma solamente l'oggetto che sarà giudicato. Oppure per alcuni dei, quella determinata cosa verrà considerata santa e per altri dei quella cosa sarà non santa, ma ogni dio ha la sua idea riguardo a qualcosa. (2.1.550247.F)

Però nella 3.b) risponde:

Socrate utilizza questa strategia per fare cambiare idea ad Eutifrone, facendo mutare anche la sua tipologia di ragionamento e portandolo forse ad una conclusione differente. Infatti la fine si giunge a sostenere che alcune cose possono essere sante per alcuni dei e altre non sante, oppure empie e non empie per altri. 2.1.550247.F

Quattro soggetti in totale rispondono di non riuscire a trovare/non credere essere presenti contraddizioni nel testo (oltre al precedente, il 2.1.461573.F, 2.1.671900.F, 2.1.762502.M) ma nel rispondere alla domanda 3.b) sostengono che la *reductio* è presente, un soggetto (2.1.352247.F) lascia in bianco la risposta sulle contraddizioni ma risponde affermativamente alla domanda sulla presenza della *reductio*, mentre un soggetto ritiene invece che la contraddizione sia presente, ma non ritiene presente la *reductio* (2.1.921843.M).

Considerato tutto ciò e che complessivamente, per quanto concerne le risposte alla domanda 1.b), a parte i quattro soggetti che rispondono di non riuscire a trovare/non credere essere presenti contraddizioni nel testo, due soggetti lasciano in bianco (2.1.670573.F, 2.1.352247.F) e quattro rispondono che la contraddizione è presente a lo spiegano in maniera troppo vaga od erronea (2.1.731244.F, 2.1.981344.F, 2.1.8.M, 2.1.560163.M), la comprensione dei soggetti considerati delle idee su cui il percorso fatto era focalizzato sono rimaste ancora troppo vaghe. Sono comunque stati presenti dei miglioramenti: il soggetto 2.1.762502.M, ad esempio, che nel pre-test non aveva ben compreso la domanda e aveva risposto alla 1.b):

Nell'esempio 1 la contraddizione sta nell'affermare che "i cani sono più simpatici dei gatti" quando Marta che afferma questa tesi afferma che il suo gatto è l'animale più bello del mondo. Se la prima affermazione, che ha detto Marta, dovrebbe essere vera ciò comporterebbe il fatto che Marta non apprezzi il suo gatto rendendo incoerente la seconda. Lo stesso vale per il secondo esempio in cui Marco, che volendo bene ad Ahmed, afferma comunque che "Tutti gli immigrati devono tornare a casa loro", non tenendo conto che Ahmed sia un immigrato (2.1.762502.M)

nel post-test risponde:

Non mi sembra che nel dialogo tra Socrate ed Eutifrone ci siano contraddizioni, appare nell'affermare che il santo è caro a tutti gli dei e l'empio invece è quello che non è caro a tutti gli dei, quando come dice Socrate gli dei sono in disaccordo e non tutti della stessa ideologia (2.1.762502.M)

Nonostante le difficoltà riscontrate da questa azione valutativa, parrebbe tuttavia che i soggetti considerati abbiano ritenuto il percorso utile¹¹. Infatti, quando si è chiesto loro "Prova a pensare a una o più situazioni in cui potrai utilizzare quanto appreso in questo percorso", portando gli esempi di una partita di calcio o di un colloquio di lavoro, essi hanno risposto facendo riferimento non solo al contesto scolastico, come sarebbe stato prevedibile, ma anche sottolineandone il valore relazionale e per la loro vita extra-scolastica, e solo pochi hanno menzionato nelle loro risposte gli esempi della partita o del colloquio di lavoro, mostrando di avere degli esempi propri e originali. Si vedano i seguenti esempi¹²:

Penso che questo percorso sia stato utile per imparare a parlare ed aprirsi con le persone che non si conoscono o con le quali non si ha confidenza; Mi ha dato modo di confrontare le mie idee con quelle degli altri e così ho capito che ci sono molte persone che condividono almeno in parte ciò che penso. Penso che questo corso dia modo alle persone di acquistare più sicurezza nel parlare in pubblico e nel condividere le proprie convinzioni. Devo ammettere di aver rivalutato la mia idea di partenza dopo essermi informata e aver ascoltato i discorsi dell'altro gruppo. (2.1.550247.F)

- Utilizzerò questa procedura nei temi scritti di italiano per argomentare meglio
- Utilizzerò quanto appreso in questo corso per discutere di argomenti svariati con i miei amici
- Prendere posizione su determinati argomenti

¹¹Purtroppo, essendo che quest'ultima domanda è stata posta loro prima dello *Showdown* e non in occasione dei test, alcune risposte non sono presenti perché alcuni dei 10 studenti considerati erano assenti

¹²Le altre risposte si trovano in Appendice, sottosezione *Risultati Studio 2*, di seguito alle risposte della Fase 3 dei test.

- Capire meglio i sillogismi in filosofia
- Utilizzerò quanto appreso per non farmi fregare da eventuali truffatori
- Utilizzerò quanto appreso per ottenere quello che voglio
- Utilizzerò quanto appreso per migliorare nell'esprimermi (2.1.762502.M)

Scuola 2: Risultati, Fase 1

In riferimento alla richiesta di prendere posizione rispetto alla questione della pena di morte, scegliendo tra le opzioni:

1. Sono decisamente a favore
2. Sono più a favore che contro
3. Non so
4. Sono più contro che a favore
5. Sono decisamente contro

nel pre-test, quattro dei 24 studenti considerati¹³ hanno assegnato il numero 5 alla loro posizione, 13 hanno assegnato il numero 4, due hanno assegnato il numero 3, cinque hanno assegnato il numero 2 e nessuno il numero 1. Al momento del post-test, 13 studenti hanno modificato la propria posizione: cinque studenti che avevano assegnato il numero 4 alla loro posizione sono passati al 5, quattro studenti che avevano assegnato 4 alla loro posizione sono passati al 2, due hanno preferito il 2 al 3, un soggetto ha assegnato 3 invece di 4 ed infine un soggetto che aveva assegnato 2 è passato ad assegnare 1 alla propria posizione.

In riferimento ai saggi prodotti a spiegazione, giustificazione e sostegno della propria posizione, nel pre-test nessuno dei 24 studenti considerati ha fatto riferimenti espliciti alla coerenza come non contraddittorietà, mentre nel post-test due di essi hanno menzionato entrambi l'espressione "contraddizione".

Andiamo, dunque, ad esplorare, come nel caso dello Studio 1 e dell'istituto precedente, se queste menzioni si accompagnino a delle differenze significative nei saggi fra pre-test e post-test e se queste siano le stesse o simili a quelle già emerse (le trascrizioni delle quattro produzioni scritte sono presenti per intero in Appendice):

1. Il soggetto 2.2.651573.F mostra, rispetto al pre-test, di saper produrre quello che appare come un testo più organizzato, dove vengono riproposte ragioni già presenti nel testo del pre-test, ma appaiono maggiormente articolate, e ne vengono portate di nuove. Particolarmente interessanti risultano due aspetti: il primo è come nel pre-test il soggetto lasci intendere di considerare il contesto storico, politico e sociale come fattori al cui variare si potrebbe giungere a conclusioni differenti circa il tema in oggetto, mentre nel post-test cerca di affrontare uno per uno gli aspetti morale, sociale e politico della questione,

¹³Si è deciso, infatti, di concentrarsi principalmente sugli studenti che sono stati sempre presenti in quanto, dato che il ciclo di attività è stato della durata di quattro incontri, saltare una volta ha significato perdere il 25% delle attività argomentative proposte.

cercando di mostrare la plausibilità della propria posizione in tutti e tre i campi; il secondo è un esempio di chiarimento di un termine che riportiamo qui a seguito:

Dal punto di vista morale la pena di morte è fonte di *contraddizione* poiché diventa assassino colui che condanna e uccide il colpevole di un determinato reato punibile con la vita. Dunque il primo dovrebbe essere a sua volta punito, innescando una reazione a catena che condannerebbe un numero sproorzionato di persone. Inoltre, secondo il trattato dei diritti dell'uomo, la pena di morte non è ammissibile poiché priva l'uomo del diritto alla vita e al suo diritto a essere libero, privandolo dunque di ogni libertà di agire ed essere dunque uomo. Privando l'individuo della sua libertà, l'uomo non è più tale poiché, se condannato alla pena di morte, non viene più considerato tale (inteso come individuo libero e dotato di ragione) ma solo come un mero essere senza alcun tipo di individualità.¹⁴

Di tentativi come questo, di chiarire i termini e le espressioni in gioco, quelli chiave per la questione - si ricordi che il *Chiarire le ragioni* era una delle attività proposte durante il ciclo argomentativo - si sono trovati anche altri esempi nelle produzioni scritte degli altri studenti, quali i seguenti:

La pena di morte innanzitutto viola il diritto fondamentale alla vita di ogni uomo: con uomo si intende un essere umano che è, esiste ed intende e al criminale appartengono queste stesse caratteristiche quindi in quanto tale al diritto alla vita da quando nasce e nessuno può prendersi la facoltà di decidere su di essa. (2.2.541322.F)

Ad ogni essere umano, inteso come essere che è, esiste ed è consapevole, dev'essere garantito questo diritto, il quale è inalienabile. (2.2.30.F)

Credo che la pena di morte sia il giusto provvedimento per eliminare individui che recano danni gravi alla società e per garantire la sicurezza della comunità, intesa come insieme di cittadini che rispettano la legge. (2.2.782277.F)

Credo, inoltre, che in questi casi la situazione venga generalizzata in quanto al termine reato viene associato quello di "omicida" ma il colpevole non deve essere forzatamente un omicida. (2.2.922700.F)

Penso che la pena di morte possa essere l'unica e sola soluzione nel caso di persone che hanno commesso reati gravi. Per reati gravi voglio specificare gli omicidi in serie, torture fisiche ma non omicidi colposi o per autodifesa, né per omicidi singoli causati da un momento di non lucidità. (2.2.980254.F)

Dopo attente riflessioni e dopo aver analizzato le fonti, ma anche i contro rispetto a questa punizione ritengo che in alcuni casi la condanna a morte sia necessaria. Quando parlo di "certi casi" mi riferisco ai crimini gravi, come ad esempio un omicidio premeditato o un massacro di massa. Tuttavia penso che un omicidio commesso per legittima difesa non rientri e non possa essere condannato con la pena di morte, dato che per primo è stato l'ucciso a privare l'omicida di un diritto, come ad esempio quello della proprietà privata o della vita in sé. [...] La condanna a morte è la condanna ad una giusta pena che funge da esempio anche per la società. La definisco giusta perché porta giustizia, che mai deve essere confusa con vendetta, un sentimento istintivo è sempre con connotazione negativa. (2.2.432577.F)

¹⁴In realtà tutta quest'ultima frase sarebbe da sottolineare.

Inoltre, la produzione scritta del soggetto 2.2.651573.F è passata dalle 334 parole nel pre-test a 408 parole nel post-test.

2. Il soggetto 2.2.541763.F mostra, rispetto al pre-test, di saper portare molte nuove ragioni nella propria argomentazione. Lo stesso argomento in cui ha un ruolo importante il riferimento alla contraddizione risulta nuovo rispetto alla produzione del pre-test. Esso è il seguente:

Sono decisamente contro la pena di morte. Ritengo infatti che la pena di morte, decisa dal sistema giudiziario di uno Stato, sia una *contraddizione*, poiché lo Stato che punisce l'omicidio commesso dal criminale con l'omicidio del criminale stesso sta irrimediabilmente andando contro le sue stesse leggi, legittimando quindi in qualche modo il crimine stesso (cioè l'omicidio). Quindi la pena di morte potrebbe essere legittimata in uno stato in cui l'omicidio non costituisce un reato, ma se così fosse si rischierebbe di cadere in un circolo vizioso, in una sanguinaria anarchia.

Inoltre, interessante risulta anche come nel pre-test, nelle prime righe, sia presente un riferimento a-problematico a "casi più gravi" ("Infatti, credo che la pena più aberrante dal punto di vista umano non sia la pena di morte, bensì l'ergastolo o addirittura nei casi più gravi i lavori forzati. "), mentre nel post-test, nell'ultimo paragrafo, viene suggerita una problematizzazione del grado di gravità ("Vi è poi un problema nel determinare quali crimini siano effettivamente punibili con la pena di morte, quale crimine sarebbe abbastanza grave da essere punito con la pena di morte? ").

Anche la produzione scritta del soggetto 2.2.541763.F aumenta in lunghezza, passando da 270 a 320 parole.

A differenza che nei casi considerati per la Scuola 1 e lo Studio 1, nessuno dei due soggetti pare fare nel post-test riferimenti espliciti al pensiero di chi la pensa in maniera opposta (es., "Alcuni potranno dire che...ma..."). Può essere, tuttavia, utile rilevare che tali riferimenti sono presenti nelle produzioni post-test di altri dei 24 studenti considerati:

Ci sono molti elementi da prendere in considerazione per sostenere la mia posizione. Parto da quello che reputo di maggiore importanza, ossia i diritti umani: un uomo nasce con il diritto di vivere e pertanto deve essere rispettato, con la pena di morte esso verrebbe violato. è anche vero che l'uomo nasce libero e con la prigione a vita (pena alternativa alla CP) si violerebbe quest'ultimo. Mi viene spontanea la domanda: meglio togliere la vita e di conseguenza ogni libertà o limitare le libertà rispettando il diritto fondamentale di ogni uomo? Un altro elemento a sostegno è il seguente: lo Stato applicando la pena di morte, non sta compiendo anche lui un atto per il quale il sospettato viene giustiziato? I sostenitori della pena di morte direbbero di no e magari arriverebbero al punto di affermare che quest'ultima funga anche da esempio per non far accadere nuovamente certi crimini. In realtà non è così, poiché si è registrato che nei paesi in cui vige la pena di morte, il tasso di criminalità ha il suo picco dopo l'applicazione della pena. (2.2.571133.F)

Gran parte della popolazione è contro questa pena poiché considerata immorale e qualcosa che va contro i diritti umani, ma se un individuo priva un'altra persona della vita perché non gli si può togliere il suo stesso diritto? Certo si può ricorrere all'incarcerazione, ma questo non ci assicura che il criminale, una volta uscito, non

commetta più crimini. Si potrebbe dire che esiste l'ergastolo, ma concretamente esso consiste nel rimanere in carcere per circa 25 anni per poi avere la possibilità di uscire, dunque è un metodo futile. [...] Si potrebbe ribattere offrendo l'obbligata frequentazione del criminale a sedute dalla psichiatra, ma fare ciò sono necessari altri soldi e, questo metodo, non garantisce il guarimento del prigioniero. (2.2.880367.F)

Coloro che si schierano contro la CP potrebbero pensare che anche chi condanna a morte una persona toglie a questa il diritto alla vita. Sempre è importante riconoscere il diritto alla vita di qualsiasi essere umano, ma ritengo che poiché questo ha privato qualcuno di questo diritto, lui stesso non possa goderne. (2.2.432577.F)

Anche se può essere vista come un qualcosa che toglie il diritto alla vita, bisogna pensare che l'assassino stesso prima ha tolto la vita ad una persona e perciò, bisogna che sia ripagato con la stessa moneta. (2.2.433690.F)

Diverse sono le opinioni tra i cittadini circa la pena di morte: c'è chi è fermamente pro e chi saldamente contro, chi è indeciso e chi modifica la propria idea. Inizialmente io ero indecisa perché non conoscevo approfonditamente l'argomento, però ora ho le idee abbastanza chiare e ritengo di essere più pro che contro la pena di morte. [...] La pena di morte oltre ad essere una punizione come molti possono pensare è soprattutto prevenzione per la tutela della società dato che con essa il "pericolo" cioè il criminale viene privato della vita e dunque non può più uccidere ed essere dannoso per altri individui. Quanto all'idea che colui che pratica la pena di morte a un soggetto diventa a sua volta criminale, non è molto sensata perché l'uccisore tramite pena di morte ha un diritto speciale di uccidere e uno scopo che riguarda il bene comune e non un fine individuale. (2.2.370588.F)

Quest'ultimo estratto, in realtà, da evidenza anche di come il momento del post-test sia stato per alcuni studenti, tra quelli che hanno cambiato posizione, un'occasione per prendere esplicitamente in considerazione alcune delle loro idee iniziali e confrontarle con quelle post-ciclo di attività, e quindi comprendere meglio, esplicitandolo, come mai adesso la nuova posizione sembra loro più convincente, es.: "Pensando al contro ho tutte le mie ragioni iniziali [...] Dall'altra parte invece mi verrebbe da dire che [...]" (2.2.462345.M); "Un esempio è il fatto che secondo me la pena di morte non giovava [...] Ma ragionando bene è inutile pensarla così [...]" (2.2.493287.F).

Più di uno studente ha utilizzato questa produzione scritta per fare delle considerazioni in merito agli effetti sulla propria posizione del percorso fatto. Si vedano le seguenti:

Quindi la mia opinione non è cambiata, piuttosto è diventata più forte grazie alle nuove argomentazioni che ho trovato confrontandomi con le altre persone del gruppo. (2.2.423098.F)

Inizialmente ero contro la pena di morte, ma discutendo in classe mi sono resa conto che le motivazioni che avevo erano infondate o discutibili. (2.2.493287.F)

Nonostante inizialmente io fossi più contro che a favore in merito alla pena di morte, adesso ho modificato la mia posizione grazie alle discussioni che si sono svolte all'interno del mio gruppo. (2.2.763580.F)

Sono partito pensando che la pena di morte fosse una cosa sbagliata, disumana e contro i diritti dell'uomo, successivamente ho "forzatamente" intrapreso un percorso che mi ha portato a valutare cosa ci sarebbe di buono e giusto in questo argomento, per arrivare alla fine a sostenere una mia tesi a favore della pena di morte. Ora, tuttavia,

mi trovo ad un punto in cui non sono sicuro né di una né dell'altra posizione. [...] Alla luce di quanto detto ritengo che il percorso fatto fin'ora sia stato molto utile per aprire gli occhi e riflettere su tutti i punti di vista e le argomentazioni che scaturiscono da un argomento di tale importanza. Tuttavia penso che questo percorso sia stato troppo breve per convincermi totalmente a cambiare posizione o, viceversa, a sostenere la mia iniziale, ma lo vedo comunque come un ottimo punto di partenza per affrontare future scelte di posizione. (2.2.462345.M)

Parrebbe, dunque, che il percorso fatto sia stato effettivamente un'occasione per gli studenti coinvolti per sperimentare la sfida del confronto con una posizione diversa dalla propria e con le ragioni a suo sostegno.

Scuola 2: Risultati, Fase 2

Come precedentemente anticipato e per i motivi già introdotti, si è provveduto alla trascrizione completa dei 14 dialoghi (sette dialoghi del pre-test e sette dialoghi del post-test) condotti da quelle coppie di studenti i cui membri sono rimasti i medesimi sia nel pre-test che nel post-test e hanno entrambi partecipato al 100% delle attività argomentative proposte. Oltre a ciò, si è provveduto alla trascrizione di alcuni punti - ritenuti significativi in questo contesto per i motivi che poi vedremo - dei dialoghi condotti dalle sette coppie i cui membri sono rimasti gli stessi in entrambi i momenti valutativi, un membro della coppia ha partecipato al 100% delle attività e uno o al 75% (in quattro casi) o al 50% (in un caso) o al 25% (in due casi).

Se si ricordano le considerazioni fatte per le implementazioni del percorso portate avanti nelle altre scuole, si potrà facilmente immaginare che avere a disposizione così tanti dialoghi, con queste caratteristiche, su cui riflettere e da analizzare non è affatto semplice ed è certamente un patrimonio ricco e utile a cui attingere, tanto per la presente ricerca, quanto per eventuali ricerche future, sia che esse siano focalizzate sul medesimo tema o che siano interessate ad indagare *topic* differenti ma in riferimento al medesimo *target*.

Proviamo ora, come si è fatto per lo Studio 1, ad esplorare i dialoghi considerati¹⁵. Si può notare ad esempio che, come nello Studio 1, anche in questo Studio 2 in generale si rileva un maggior numero di interventi nei dialoghi del post-test rispetto a quelli del pre-test. In generale perché vi è un caso che costituisce una chiara eccezione - alla quale si cercherà di dare una spiegazione più avanti in queste righe - in quanto il numero di interventi dei soggetti coinvolti diminuisce rispetto al pre-test, e uno in cui esso aumenta di pochissimo. Più precisamente:

1. Dialogo: 2.2.880367.F (soggetto pro) vs 2.2.761243.F (soggetto contro).
Pre-Test: si contano 17 interventi per entrambi i soggetti.
Post-Test: si contano 18 interventi per entrambi i soggetti.
2. Dialogo: 2.2.533178.F (soggetto pro) vs 2.2.651573.F (soggetto contro).
Pre-Test: si contano 23 interventi per il soggetto pro e 22 per il soggetto contro.

¹⁵Per il lavoro di trascrizione e i modi di misurazione e analisi degli interventi valgono, ovviamente, le medesime considerazioni fatte nel caso delle trascrizioni dei dialoghi dello Studio 1, di cui queste condividono vantaggi e limiti.

Post-Test: si contano 17 interventi per il soggetto pro e 16 per il soggetto contro.

3. Dialogo: 2.2.493287.F (soggetto pro) vs 2.2.541322.F (soggetto contro).
Pre-Test: si contano 47 interventi per entrambi i soggetti.
Post-Test: si contano 141 interventi per entrambi i soggetti.
4. Dialogo: 2.2.540696.M (soggetto pro) vs 2.2.571133.F (soggetto contro).
Pre-Test: si contano 54 interventi per entrambi i soggetti.
Post-Test: si contano 141 interventi per il soggetto pro e 140 per il soggetto contro.
5. Dialogo: 2.2.980254.F (soggetto pro) vs 2.2.541763.F (soggetto contro).
Pre-Test: si contano 55 interventi per il soggetto pro e 54 per il soggetto contro.
Post-Test: si contano 78 interventi per entrambi i soggetti.
6. Dialogo: 2.2.433690.F (soggetto pro) vs 2.2.922700.F (soggetto contro).
Pre-Test: si contano 28 interventi per il soggetto pro e 29 per il soggetto contro.
Post-Test: si contano 50 interventi per il soggetto pro e 50 per il soggetto contro.
7. Dialogo: 2.2.782277.F (soggetto pro) vs 2.2.652043.F (soggetto contro).
Pre-Test: si contano 22 interventi per entrambi i soggetti.
Post-Test: si contano 39 interventi per il soggetto pro e 38 per il soggetto contro.

Per quanto concerne gli appelli espliciti alla coerenza si ha che due soli studenti - appartenenti a due coppie differenti - fra i membri delle sette coppie i cui componenti sono rimasti i medesimi in entrambi i momenti valutativi e hanno partecipato al 100% delle attività - fanno esplicito riferimento alla coerenza nei loro dialoghi al momento del pre-test:

C:...non si pentono di quello che hanno fatto, ehm, questo non vuol dire che, che le che queste persone non abbiano, ah, il diritto di avere più tempo per riflettere. Perché potrebbe essere una circostanza appunto di tempo, o anche solo ...eh, un fattore psicologico, per cui non si ricordano o non riescono a metabolizzare bene, in più alcune persone, ehm, magari la gente che accusa non lo sa, però hanno anche dei passati diversi, hanno delle motivazioni o comunque dei mmm dei retroscena nelle loro vite, che possono incidere su, su una decisione del genere. E per questo, ehm, non potremmo secondo me giudicare le persone per quello che hanno fatto, finché non conosciamo veramente bene il caso. Ehm, secondo me, la pena di morte non, non è così efficace come altre pene, come magari l'ergastolo, piuttosto, eh perché comunque ah togliere la vita a una persona, che magari ne ha tolte altre, è la è la stessa cosa, cioè è lo stesso reato che si commette, perché nel momento in cui io dico "tolgo la vita a questa persona perché lei ne ha tolta ad altre" è la stessa cosa e ci mette sullo stesso piano. E questo secondo me è *incoerente* ed è anche un paradosso. Ehm, per questo preferirei, per esempio, una pena come, che dev'essere condannata perché ovviamente sono reati gravi di cui si parla, però ci sono altre mmm altre cose che si possono mettere in atto per, ehm, intanto far riflettere la persona su quello che ha fatto, quindi dandogli tempo, facendolo stare da solo, non deve avere comfort secondo me, non deve avere agi che magari, come dici tu, le prigioni a volte

possono fare perché sono corrotti, o ecc. Devono vivere in condizioni tali da potersi rendere conto veramente di quello che hanno fatto. E nel momento in cui ancora non capiscono, questo deve protrarsi per sempre, cioè, non è togliere la vita ma è quasi togliere la libertà, proprio perché tu, ad un certo punto, sei proprio incanalato nella via per capire quello che hai fatto. C'è ti mette proprio nella condizione di, di riflettere su quello, non hai tempo per riflettere su altro o per vedere i tuoi parenti, nessuno. Quindi, secondo me, questo potrebbe essere un, un'alternativa efficace, ovviamente ogni... (Pre 2.2.880367.F vs 2.2.761243.F)

P: Sì beh allora tu hai detto eh che uhm bisogna diciamo punire le persone in maniera violenta.

C: Sì.

P: Però prima avevi detto che secondo te mmm diciamo la pena di morte non bisognerebbe applicarla.

C: Sì.

P: E quindi se tu hai detto che bisogna far cap...

C: ()

P:...ragionare le persone in maniera violenta, cosa intendi...

C: Giusto.

P:...se non la pena di morte?

C: Ah, cioè non diciamo picchiandole o co, magari anche fare non lo so se si può dire, tipo terrorismo psicologico, insomma, fare capire in man, cioè proprio in maniera anche dura che hanno sbagliato, però non...ciè nonn diciamo...non so come dire, diciamo, non far, fargli del ma, facendogli del male, non so.

P: Sì ok ma comunque se fai...ok se entri nella sua mente, puoi magari questo, eh, questo effetto potrebbe magari non dare gli effetti sperati. Perché potrebbe essere sia a favore, quindi rie, riesce a capire e quindi riesce a non farlo più in qualche modo, però potrebbe avere anche l'effetto contrario, e quindi potrebbe o diventare peggio o suicidarsi, e quindi si va incontro di nuovo alla morte. E quindi eh sì insomma, secondo me non ha molto, cioè, facendogli ragionare ok però con violenza no, cioè non...

C: Sì.

P:...non è molto *coerente*.

C: C'è facendogli ragionare e basta, cioè non so poi quale metodo, quale modo. Non so adesso come rispondere...(Pre 2.2.922700.F vs 2.2.433690.F)

In merito a questi due estratti si può osservare che, mentre il primo riferimento alla coerenza appare inserito in una riflessione del soggetto contro che non coinvolge in maniera diretta il soggetto pro, nel secondo estratto il soggetto pro, prima di appellarsi alla coerenza, appare preparare il terreno al proprio ragionamento facendo riferimento a quanto detto in precedenza dal proprio interlocutore e ponendogli anche una domanda diretta. In questo modo coinvolge il soggetto contro nella determinazione dei presupposti del ragionamento stesso e sembra, dunque, utilizzare il riferimento alla coerenza in maniera più consapevole e strategica del soggetto contro nel primo estratto.

Nessun appello esplicito alla coerenza compare nei dialoghi delle coppie i cui membri sono rimasti i medesimi in entrambi i momenti valutativi, un componente ha partecipato al 100% delle attività argomentative proposte e uno in quattro casi al 75%, in uno al 50% e in due al 25%.

Per quanto concerne il post-test si ha invece che nessun riferimento esplicito alla coerenza compare nei dialoghi del primo gruppo di coppie - quelle composte dai medesimi studenti, i quali hanno tutti partecipato per intero al ciclo di attività - mentre compaiono i seguenti riferimenti nel secondo gruppo di coppie:

C: Cioè, uhm, si tratta proprio di una degenerazione dello stato, nel senso che lo stato mette al di sopra della vita di comunque parte della sua popolazione la, uhm, eh, l'economia. E quindi ciè, e comunque sussistono dei costi legati alla pena di morte, cioè i medicinali, perché se si dice che è una pena comunque, ehm, senza sofferenza, eh, significa che, eh, molto spesso viene, eh, per, ciè viene usata l'iniezione, quindi ci sono dei costi legati all'iniezione, poi ci sono dei costi anche legati alle perizie psichiatriche che vengono fatte per determinare se il criminale possa rendersi di nuovo pericoloso, ehm i luoghi, dove che dovrebbe essere perpetrata la pena di morte? Ehm, non so, comunque ci sono dei costi legati alla pena di morte, quindi tanto vale, ah, affrontare dei costi che siano *coerenti* alla, ai valori democratici di uno stato. Sennò mettiamoci in dittatura e allora una persona ha tutto, una persona decide chi può vivere chi può morire, e quello è.

P: () Allora, come detto all'inizio del mio discorso, secondo me il diritto alla vita ri, resta inalienabile fino al momento in cui non viene perso commettendo re, un reato grave come l'omicidio. Questo non vuol dire, non è una (classificazione) ma una necessità di sicurezza per lo stato, infatti lo stato si interessa al benessere dei molti e non alla cura, diciamo, di, dei pochi che comunque hanno commesso qualcosa contro la maggioranza, perché se dovessimo stare dietro a tutti i casi particolari, e alle, diciamo, alle minoranze, comunque si andrebbe a creare una situazione di difficoltà, proprio perché lo stato si cura della maggioranza e anche dei pochi, ok, ma nel momento in cui questi commettono un reato, vanno a violare uno dei diritti fondamentali che a sua volta va punito, ciè questa violazione va punita. (Post 2.2.403395.F vs 2.2.892643.F)

C: [...] ciè, comunque sai che vai incontro a una punizione. Oppure, e anche no, ma che magari riesci ad incastrare un'altra persona e tu rimani un criminale a piede libero. E, e nel frattempo con la pena di morte magari un'altra persona viene uccisa. Quindi, ciè, non è, non risolti niente perché ci sono comunque, come ho detto prima, dei paesi in cui il tasso di criminali, ciè, in cui c'è la pena di morte e il tasso di criminalità non si è abbassato. E soprattutto c'è sempre il, il dubbio che la persona che uccidi non sia veramente colpevole e quindi togli la vita ad un innocente. Poi, e soprattutto, lo stato commette un crimine, commette un'azione che allo stesso tempo punisce, quindi c'è una certa *incoerenza* nello stato. Quindi, sì insomma?[molto veloce]

P: Beh...

C: E quindi...

P:...il secondo punto può essere risolto con...

...[commento prof. su tempi]

...il fatto di, cos'era?! Migliorare la giustizia, cioè nel senso capire se la persona è veramente colpevole o no.

C: E allora intanto bisogna (uccidere le persone? No.).

P: No, ma neanche tenerle in carcere.

C: E invece sì. E vabbè dai basta. (Post 2.2.462345.M vs 2.2.543499.F)

[...] **P:** Quindi questa circolazione di questo criminale che ha ucciso qualcuno metterebbe comunque, ehm...

C: A rischio.

P: ...a rischio la sicurezza di tutti i cittadini, anche perché in molti casi, magari questo...criminale che uccide volontariamente, magari ha, non so, è un pazzo che ha, è legato a dei suoi ideali....

C: Uhm uhm.

P: ...ok?! E quindi, ehm, nonostante abbia passato anni in prigione, magari ha mantenuto i suoi ideali e quindi questo lo porta comunque ad uccidere molta altra gente...

C: Uhm uhm.

P:...mettendo a rischio la sicurezza di tutti.

C: Ok, però in quel caso...allora certo, lo stato deve garantire anche la sicurezza...

P: Uhm, sì.

C:...però secondo me questo non vuol dire che per garantire la sicurezza debba, diciamo, ehm, non, non garantire altri diritti a persone, cioè allora noi non possiamo, dobbiamo per forza accettare il fatto che anche un criminale è parte della società.

P: Sì.

C: E quindi tu, stato, per mantenere un certo ordine nella società devi prendere delle precauzioni perché questo criminale non vada ad intaccare...

P: Uhm uhm.

C: ...diciamo, la pace di questa. Ma sarebbe un, una *contraddizione*, ehm, diciamo, man, uhm, cercare di mantenere il diritto alla sicurezza della società facendo, togliendo un altro diritto a parte, a sempre una persona che è parte della società, e...

(risatine)

...secondo me, cioè tu dici che magari tante volte in, in prigione cioè vengono rilasciati...

P: Sì.

C:...ovviamente, cioè, prematuramente, ehm, però allora lì non si tratta secondo me di trovare un altro, diciamo, un, una pena, ehm, un'altra pena rispetto al, alla prigione, ma è di sistemare, di modificare il sistema giuridico...

P: Uhm.

C: ...ciò per assicurare che, ehm, quando una persona viene, appunto gli viene data, dato l'ergastolo, eh, stia per tutta la vita all'interno della prigione. Ma lì si tratta appunto di modificare, di ri-modernizzare, di migliorare il sistema giuridico, non di, ehm, cioè, non di cambiare, diciamo, il tipo di pena. (Post 2.2.763580.F vs 2.2.420875.F)

C: Dei documenti certificano che dopo un'esecuzione il tasso di criminalità è aumentato, il che significa che la ca, la pena di morte non è, non fa da esempio, cioè, perché non è che mette paura nei cittadini, perché altrimenti non lo farebbero e invece lo fanno anche di più.

P: Ma appunto non, non deve mettere paura al cittadino, deve semplicemente farlo riflettere rispetto al fatto che ha compiuto un altro cittadino...

C: Uhm.

P: ...così, ehm, la criminalità comunque verrebbe ridotta. Cioè tu dici...

C: Eh ma no!

P:...tu dici che il...

C: (Ma appunto)

P: Ok...

C: Se fosse come dici tu...

P:...che c'è un articolo...

C:...se fosse come dici tu, il, in pratica tu stai dicendo che secondo te dopo un, eh, un processo comunque vedendo che una persona che commette un omicidio viene ammazzata...

P: No, sapendo che dopo un omicidio vieni ammazzato.

C: Ok, questa cosa ti dovrebbe far riflettere e quindi...

P: Non commettere un omicidio.

C: (Non commettere...ma), ok, però *ti contraddici* perché poco prima hai detto che, ehm, che il, uhm, che la pena di morte non, non deve essere necessariamente, cioè non deve mettere paura, tra virgolette, ahm, ai cittadini...

P: Eh, non deve mettere paura...

C: Eh, ma...

P:...deve far riflettere.

C: Sì, però, se una persona non commette un omicidio perché sa che poi viene ammazzata vuol dire che ha paura di essere ammazzata, altrimenti non lo farebbe, cioè, altrimenti lo farebbe.

P: Beh, eh, ehm, essenzialmente non deve aver paura di essere ammazzato.

C: Uhm, sì ma...

P: Se vuole ammazzare per poi essere ammazzato, è felice così, a posto.

C: Appunto. Ma () è questo che sto dicendo! (risatina) Cioè, una persona...devo un

attimo collegare le idee, allora, riordinare le idee. Tu dici che la pena di morte non de, cioè, lo scopo della pena di morte non è quello di mettere paura ai cittadini.

P: è quello di farli riflettere.

C: è quello di farli riflettere, e fin qua ok. Però, se un cittadino non uccide perché sa che poi viene ammazzato...tu puoi, cioè su questo sei d'accordo?

P: Uhm uhm.

C: Ok, sa che poi viene ammazzato. Non è che non lo fa perché ha riflettuto e ha capito che è una cosa sbagliata, non lo fa perché sa che poi viene ammazzato. E anche se poi non ha paura di essere ammazzato, non vuole essere ammazzato, e quindi non è un atto di altruismo, cioè, non ammazzo...

P: Ma dunque...

C:...perché è sbagliato.

P: Scusa ma dunque tu avendo paura uccideresti di conseguenza?

C: No!

P: Cioè non penseresti a te stessa?!

C: Appunto penso a me stessa, quindi non è che...

P: Eh appunto allora non uccidiii!

C: Appunto! Ma...

P: E si abbassa la criminalità!

C: Sì ma allora ()...

P: è presente un articolo su non so quanti...

C: (Su cosa?)

P:...che la criminalità si alza dopooooo, dopo la pena di morte.

C: No!

P: Io () adesso cominciamo ad urlare (risatina)

C: Allora, in realtà i documenti sono di più e non sono uno su non so quanti, quindi sono maggiori. E poi...

P: Però tu me ne hai portato uno, citamene degli altri.

C: Beh, dicono tutti praticamente la stessa cosa, io adesso non so...

P: (Fammi) un esempio.

C: Ah ah ah.

P: (risatina) dai! dai!

(risatine)

C: Beh, ehm...mi hai fatto perdere il filo del discorso...

P: Eh no! Ti ho chiesto un esempio di altri articoli visto che dici che "tutti".

C: Non ho detto "tutti"!

P: Sì l'hai detto prima.

C: No!

P: Ascoltiamo la registrazione da capo (risatine)

C: Io non ho detto tutti, io ho detto che...sì, ho detto "tutti" riferito a...

(risatina)

...tutti quelli che soste, che sono contro la pena di morte, cioè, nel senso ci sono...

P: Appunto! I, quelli che sono CONTRO la pena di morte...

C: Eh beh...

P:...ma ce ne possono essere anche pro.

C: Sì, ma è un dato di fatto, non è che un...

P: Sì ma...

C: ...documento può essere soggettivo.

P: Sì ma se tu sei contro è soggettivo.

C: No!

P: Come io sono pro, è soggettivo che io sia pro!

C: Sì, io, io posso essere soggettiva, ma non il documento, il documento è scritto in un modo oggettivo, altrimenti non potrebbe...

P: (No)

C: ...essere attendibile.

P: Il do...appunto, ci sono anche delle fonti inattendibili nel mondo.

C: Beh, se guardiamo da questa, da questo punto di vista potrebbe essere non attendibile il mio e nemmeno il tuo però.

P: E nemmeno il mio!

C: (E allora?)

P: E allora non hai ragione tu e nemmeno io. Dunque continuiamo con un altro punto, procediamo.

C: Beh...

P: Grazie.

C:...stavo dicendo che...

P: Campanella, un attimo.

C: Cosa stavo dicendo?

P: Ah non so.

C: Io stavo dicendo che comunque tu *ti sei contraddetta* perché in un primo momento hai detto che la pena di morte non deve mettere paura, cioè non, lo scopo della pena di morte non è di mettere paura. Però nel momento dopo hai detto che una, un cittadino non uccide perché sa appunto che poi verrà ucciso e quindi ha paura di essere ucciso. Quindi non ha senso. Cioè, la pena di morte ha lo scopo di mettere paura...

P: Sì, ma...

C:...o ha lo scopo di far riflettere...

P:...ha lo scopo...

C:...o entrambi?

P: Beh, di entrambi se alla fine, cioè, se uno riflette e dopo non uccide perché a sua volta ha paura di essere ucciso.

C: Ma quello non è riflettere, è semplicemente avere paura!

P: Eh no, ma devi riflettere, perché cioè istintivamente...

C: (Ma non è...)

P:...è ovvio che ti viene da ammazzare una persona che non sopporti! (Post 2.2.370588.F vs 2.2.780950.F)

Nei primi due di questi quattro estratti¹⁶ il soggetto che si appella alla coerenza non appare coinvolgere in maniera diretta il suo interlocutore nel ragionamento. Nel terzo e nel quarto estratto il soggetto interlocutore risulta invece più presente: nel terzo estratto il soggetto pro mostra di acconsentire a più di un passaggio del ragionamento del soggetto contro, e quest'ultimo parte nel costruire la propria mossa dalla questione della sicurezza, ossia fa riferimento alla ragione messa in campo dal suo avversario; nel quarto estratto i riferimenti alle parole dell'interlocutore da parte del soggetto che si appella alla coerenza sono espliciti e utilizzati strategicamente per mostrare la difficoltà insita nel ragionamento altrui: "...però *ti contraddici* perché poco prima hai detto che...", "...Io stavo dicendo che comunque tu *ti sei contraddetta* perché in un primo momento hai detto che...Però nel momento dopo hai detto che...".

Il riferimento alla coerenza che compare nel secondo estratto in realtà non dovrebbe essere conteggiato perché viene fatto un po' in ritardo rispetto a quelli che erano i tempi prescritti, ma risultava comunque interessante segnalarne la presenza e riportarlo, così come è da notare che tutti e quattro questi riferimenti alla coerenza sono ad opera del soggetto contro della coppia, che è in tutti e quattro i dialoghi il soggetto che ha partecipato al 75% delle attività argomentative proposte e non quello che vi ha partecipato per intero.

¹⁶Il quarto risulta particolarmente lungo, ma essendo che i riferimenti alla coerenza appaiono in due punti, che la parte del dialogo che intercorre tra essi risulta significativa - come si potrà vedere più avanti in questo elaborato - oltre che utile a comprendere il ragionamento alla base dell'accusa di incoerenza, e dato che, da ultimo, questo dialogo non risulta tra quelli la cui trascrizione completa è presente in Appendice, la si è ritenuta adeguata.

Vediamo ora alcuni passaggi significativi dei dialoghi trascritti per intero:

1. Dialogo: 2.2.880367.F (soggetto pro) vs 2.2.761243.F (soggetto contro). Come si è visto precedentemente in questa analisi, in questo dialogo si assiste ad un aumento minimo di interventi nel post-test rispetto al pre-test. Nonostante ciò, l'esame delle trascrizioni complete dei due dialoghi parrebbe suggerire che il numero delle domande sia aumentato in maniera abbastanza significativa, e sono presenti passaggi interessanti, quali il riferimento all'incoerenza nel pre-test già riportato e, nel post-test, il seguente:

P: Boh allora io non la chiamerei pena di morte, perché comunque la pena di morte secondo me è una cosa che viene, è proprio una condanna come quando ti condannano non so 5 anni di prigione, è una condanna che ti dona lo stato, quindi io con stato intendo...ciè, mmm, ok dei regimi totalitari in certi, certe nazioni, o paesi, o nazioni, eh, che però ok magari uccidono qualcuno senza farlo sapere a nessuno, ma allora io non la chiamerei pena di morte, la piuttosto esecuzione, per quella che è, quindi un'esecuzione un, mmm, un togliere la vita a qualcuno, cioè appunto senza proclamarlo, nel senso non è che anche negli stati uniti per esempio dove in alcuni stati c'è la pena di morte lo proclamano, però nei giornali viene fuori "condannato a pena di morte", nel senso, la pena di morte secondo me è qualcosa che viene comunque detto alla popolazione. Quindi io se, quando, mmm tu parli di regimi totalitari e appunto se persone che scompaiono non parlerei di morte perché, mmm, non è nemmeno una pena che viene...inflitta diciamo al, al, mmm, al criminale, alla persona, ma è appunto un, un'esecuzione fatta, che può essere fatta a chiunque, capito?

In questo estratto si vede un tentativo di messa in discussione del significato dell'espressione "pena di morte" così come essa viene inteso dall'interlocutore, al fine di una sua ridefinizione comune ad entrambi.

2. Dialogo: 2.2.533178.F (soggetto pro) vs 2.2.651573.F (soggetto contro). Questo, come si è visto, è l'unico caso, fra quelli considerati, in cui il numero di interventi degli interlocutori diminuisce invece che aumentare nel passaggio dal pre-test al post-test. La spiegazione che chi scrive suggerisce è la seguente: questa diminuzione non è sintomo di mancanza di cose da dire (le pagine trascritte passano da essere due per il dialogo del pre-test a quattro per il dialogo del post-test), ma dipende da come i due soggetti hanno deciso di affrontare il compito della discussione, ovvero adottando una modalità non molto movimentata di dialogare - con molti scambi veloci di domande e risposte - bensì di procedere in alcuni momenti quasi per punti: all'inizio del dialogo del post-test, ad esempio, il soggetto pro pone più argomenti assieme a favore della sua posizione e il soggetto contro cerca di affrontarne più d'uno, in ordine, punto a punto, quando è il suo momento di parlare. Ciò fa sì che si hanno non molti interventi, ma più d'uno di una certa lunghezza.

Anche nel caso di questa coppia di dialoghi, l'estratto che si è deciso di riportare come uno dei più significativi, e che ora vedremo, mostra dei tentativi di chiarificazione delle espressioni in gioco, in questo caso il termine "premeditato":

C: [...] Eh...sì, e quindi appunto omicidio premeditato magari lo trovo un po', mmm, cioè solo applicarlo solo per l'omicidio premeditato comunque, magari sarebbe mmm non lo so, un po' generalizzante cioè cosa intendi di preciso, quando lo dici?

P: Eh, uhm, un omicidio al quale comunque si è pensato, e dunque si è pensato di dover privare una persona del suo diritto alla vita e, e di conseguenza porta questa mente a essere privata a sua volta del diritto perché come, eh, hai parlato di dover rispettare il diritto alla libertà, il diritto alla vita, e quindi il dover comunque tutelare tutti i cittadini quando, a mio parere, una persona eh inizia a privare del diritto alla vita, il diritto alla libertà, () non vuole (il bene) della comunità, e di conseguenza lo stato non dovrebbe comunque volere il suo bene e dover diciamo sostenere...sostenere quella, si può dire? C'è che c'è nel loro gruppo. Per omicidio premeditato di certo non voglio intendere, eh, ad esempio noi abbiamo parlato di escludere quell'omicidio nel quale eh la vittima diventa, ehm, omicida prima del, mmm, di colui che vuole attuare l'omicidio, ovvero, quando una persona viene tenuta ad esempio ehm rinchiusa in un posto oppure se parliamo di (stupro) ooo...sì, di detenzione comunque, di stalking, e a questo punto eh la persona che in questo caso è la vittima sente di dover agire, questo può essere premeditato perché, eh, tu pensi che in qualche modo dovrai pur difenderti, ma in questo caso diventerebbe autodifesa e non più omicidio, quindi per omicidio premeditato è comunque un omicidio al quale abbiamo riflettuto molto al quale si ha dovuto compiere numerosi reati prima di questo quindi () attraverso lo stalking, attraverso, ehm, non saprei, la violazione della privacy, aver trovato diversi dati che ci hanno portato appunto a conoscere meglio questa persona e, appunto, a individuare il momento migliore per togliere la vita. Dunque sì una, un, diciamo, un reato che si è veramente (sentito dentro), che si è veramente desiderato, e un desiderio di togliere la vita a una persona, siccome dovrebbe essere impensabile, allo stesso modo dovrebbe eh essere posta una fine a questo desiderio attraverso la pena di morte. [a tratti è stato un discorso molto veloce]

Il soggetto contro tenta, quindi, di usare contro il proprio interlocutore il suo stesso tentativo di definizione, cercando di mostrargli quelle che parrebbero essere delle difficoltà insite alla propria posizione. È interessante notare come il soggetto contro, in questa sua mossa, faccia riferimento a quanto l'interlocutore pro stesso aveva detto e come strutturi chiaramente parte del suo ragionamento con "...se...allora...":

C: Però la pena di morte è un qualcosa di premeditato per la persona, quindi andresti contro le leggi che tu imponi. E, ehm, a parte questo appunto come ti stavo dicendo, se la premeditazione è appunto compiuta molto spesso da persone che eh hanno dei problemi psicologici...

P: Uhm uhm.

C:...perché anche lo stalking, insomma, ha a che fare con persone che soffrono di alcuni, di alcuni disturbi, che non devono essere necessariamente gravi, però pur sempre di problemi psicologici si parla. Però prima tu mi avevi detto che se una persona ha problemi psicologici non dovrebbe essere punita. Quindi a questo punto se l'omicidio premeditato è effettivamente compiuto da persone con problemi ec, con problemi psicologici, allora la maggior parte dei casi l'omicidio premeditato non dovrebbe essere, effettivamenteee, condannato con la pena di morte.

P: Però, se noi non condannassimo...

3. Dialogo: 2.2.493287.F (soggetto pro) vs 2.2.541322.F (soggetto contro). Per quanto riguarda questa coppia di dialoghi, leggendo le trascrizioni possiamo

vedere che anche in questo caso parrebbe potersi rilevare una maggiore attitudine a porre domande da parte dei due soggetti coinvolti nel post-test rispetto al pre-test, e ad utilizzarle per cercare di chiarire le posizioni, sia interrogandosi sui termini utilizzati che cercando di comprendere meglio il grado di assolutezza della posizione dell'interlocutore. Si vedano i seguenti esempi:

C: Ok, cosa int, e cosa intendi con sicurezza per la società? C'è, società cosa intendi?

P: Allora con società c'è intendo l'insieme dei cittadini...

C: Ok.

P:...e con cittadino ins, intendo le persone che hanno dei diritti.

C: Ok.

P: Quindi una persona nel momento in cui va in carcere ehm perde tutti i suoi diritti...

C: Uhm.

P: Tra cui, appunto, anche il diritto alla vita e eh alla sicurezza.

C: Ok.

P: Per questo loro io non li ritengo cittadini.

C: Ok. Allora, io sostengo che la pena di morte debba essere abolita perché viola il diritto fondamentale alla vita e, ehm, di ogni uomo, e con uomo intendo un essere umano che è, intende ed esiste, per questo motivo il criminale fa parte di questaaa, comprende queste caratteristiche, quindi è un uomo e ha il diritto alla vita. Inoltre, sicurezza, l'insieme di tutti i cittadini. Anche se perde, entrando anche in carcere, commettendo il crimine, perde una certa libertà, perché comunque è rinchiuso dentro le mura del carcere, però non perde il diritto fondamentale che è quello alla vita, perché comunque è un uomo e, ehm, nessuno si deve arrogare il diritto di poter decidere verso (di lui)...

P: Quindi tu ritieni che il carcere sia una soluzione sicura per mantenere, appunto, la sicurezza nel, nello stato?

C: Sì, ovviamente?

P: Ma...

C:...servono delle riforme...

P:...in tutti i casi?

C: ()

P: In tutti i, come si dice? In tutti i crimini possibili commessi dai vari criminali?

C: Sì, perché implicherebbe, eh, porsi sullo stesso piano del criminale, qualsiasi sia il crimine, che sia atroce o, diciamo, ()

P: Quindi se te ad esempio metti in carcere un idealista, come ad esempio appunto Hitler che è un nazista...

Quest'ultimo potrebbe essere un tentativo implicito di *case-corning*.

4. Dialogo: 2.2.540696.M (soggetto pro) vs 2.2.571133.F (soggetto contro). Anche nel caso di questa coppia di dialoghi, nel caso del post-test gli studenti coinvolti sembrano mostrare una maggiore attitudine a fare domande al proprio interlocutore, provando ad utilizzarle a supporto della propria posizione, e a cercare di chiarire le espressioni in gioco. Si vedano, ad esempio, i seguenti estratti:

C: (risatina)...oddio, comunque, sai chi è che fa l'iniezione letale?

P: Eh?

C: Sai chi è quello che deve fare l'iniezione mortale?

P: (No.)
C: Un medico.
P: Eh.
C: Sai cosa giurano i medici prima di andare a lavorare?
P: Sì.
C: Cosa giurano?
P: Boh.
C: Di salvare le vite, e in qual momento cosa sta facendo?
P: Salva le vite della società. Cioè...
C: No! [in tutta questa fase i soggetti sembrano coinvolti e anche abbastanza divertiti; difficoltà in alcuni momenti a capire i turni per via delle sovrapposizioni]

P: Ah, che comunque io per pena di morte intendo specificare che io condanno solo, cioè, secondo me si deve condannare alla pena di morte un omicida che ha commesso, appunto, un omicidio volontario. Quindi non doloso oppure non volontario nel caso di autodifesa.

Risultano, inoltre, interessanti il riferimento ad un lavoro di ricerca fatto fuori dal contesto dell'intervento ed un manifesto coinvolgimento nella dinamica argomentativa, testimoniato appunto dal lavoro fatto a casa, ma anche dal "segnarsi" un punto da chiarire una volta terminato il momento del post-test, un lavoro per il quale non vi era necessità dato che il ciclo di attività era terminato:

C: Hai dei dati?
P: Sì
C: Ah sì?
P: Ce li aveva [nome di compagno] l'altra volta, ma non mi ricordo quali fossero...
C: Vabbè. Io invece con...
P: ()
C:...un po' avevo cercato dei dati che...
P: (molto) male, perché non potevi usare il cellulare in classe
C: Infatti non lo usavo in classe, a casa...
P: Se se.
C: Eh, allora cioè, ci sono dei dati statistici che, che eh praticamente confermano...
P: Sì.
C: Che dopo l'esecuzione...
P: Uhm.
C:...appunto la pena di morte, l'uccisione del...
P: Sì.
C:...l'omicida, il tasso di criminalità non diminuisce ma anzi aumenta.
P: E dov'è il ()?
C: In tutti gli stati in cui vige la pena di morte.
P: E per vedere gli stati dove si l'ergastolo, scusa? Diminuisce il tasso di criminalità? Non mi sembra.
C: Rimane uguale, ma non aumenta.
P: No.
C: Sì.
P: E da dove...
C: Sì.
P:...da che fonte autorevole l'hai letto?
C: Eh, non mi ricordo, devo chiedere alla [nome di collega]...

P: Eh.

C:...scriviti che mi devo chiedere alla [nome]...Comunque, dove vige la pena di morte c'è (un) picco di criminalità subito dopo l'esecuzione.

Allo stesso modo risultano significativi i seguenti due estratti, che parrebbero potersi ricollegare al lavoro fatto sull'immaginare scenari differenti, i potenziali sviluppi e le difficoltà che potrebbero derivare dalla posizione propria o da quella del proprio interlocutore. Specificamente nel secondo estratto, si ponga attenzione a come il soggetto contro tragga dal caso proposto dal suo interlocutore una conseguenza che può essere usata contro l'interlocutore stesso.

C: Ok, ma nel caso in cui questa persona che ha commesso, allora, poniamo il caso: due stati...

P: Sì.

C: In uno c'è la pena di morte in uno no...

P: Esatto.

C: Ok. Due omicidi...

P: Sì.

C: Allora, l'omicida dove c'è la pena di morte, presunto omicida, va, muore.

P: Uhm.

C: L'altro invece, presunto omicida, va all'ergastolo.

P: Uhm uhm.

C: Ok?! Si scopre che l'omicida presunto omicida dove c'era la pena di morte è morto però non era lui...

P: Uhm.

C:...il vero omicida. Nell'altro stato dove non c'è la pena di morte...

P: Uhm.

C:...l'omicida presunto non era lui quello che ha ammazzato la persona e quindi esce dall'ergastolo.

P: Eh ma in questo caso...

C:...tu hai ammazzato un innocente. Qui invece lui ha solo perso tempo della sua vita...

P: Sì.

C:...ma comunque ha ancora...

P: Vabbè.

C:...è ancora libero...

P: comunque è stato privato della sua dignità, blablabla, ma comunque...ciè, tu...

P: Eh, ma metti caso che in qualche modo riesce a, a essere in contatto con l'esterno, e magari dice appunto un punto di ritrovo in cui deve andare a lavorare, appunto per, socialmente come cavolo hai detto... Sì, non mi vengono i termini, non so perché, vabbè...e appunto, nonostante tutteee, tutteee, cosa hai detto? Le guardie che ci siano, che proteggano appunto questo, questo omicidio magari, questo omicida si mette d'accordo con, appunto, l'esterno, che possono commettere un'imboscata appunto uccidere anche le guardie che hanno, hanno liberato...

C: La stessa cosa la possono fare in carcere. Al...

P: No ().

C:...al telegiornale l'altro giorno hanno detto che c'era questa ragazza che lavorava in questo, questo carcere e aveva scoperto cose che non doveva scoprire, ok?!

P: Eh.

C: Per esempio giri di droga all'interno del carcere.

P: Eh.
C: Hanno saputo che lei...
P: Ha scoperto.
C:...ha scoperto questo cose ed è stata uccisa.
P: Appunto!
C: La stessa cosa può essere...()
P: Eh appunto! Dev'essere ucciso direttamente, è per quello che non deve esserci l'ergastolo...
C: Sì ma allora...
P:...altrimenti...
C: Ma non tutti quelli che erano lì dentro erano assassini. Cioè possono essere andati dentro per spaccio, per...
P: Comunque, (poi) se commettono appunto ()...
C: Allora dobbiamo uccidere tutti quelli che vanno in carcere (così poi)...

5. Dialogo: 2.2.980254.F (soggetto pro) vs 2.2.541763.F (soggetto contro). Ciò che parrebbe emergere come maggiormente significativo nella trascrizione del dialogo del post-test è il riferimento frequente alle parole dell'interlocutore nel cercare di controbattere alle sue argomentazioni. Questo tipo di riferimenti non sono utilizzati solo da questi interlocutori e sono già presenti anche in fase di pre-test, ma nel dialogo del post-test è molto evidente come anche solo dire "tu dici" permette all'altro, all'interlocutore, di acconsentire o negare, distinguere, e quindi chiarire, e chiarirsi. Come si è detto, indica ascolto, memoria e un tenere traccia delle parole dell'altro, e permette, esplicitando la comprensione che uno ha di quello che l'altro ha detto, di fare chiarezza. Una chiarezza che può avvenire anche negando l'interpretazione, la comprensione dell'altro delle nostre parole. Si veda per questo quanto segue:

C: No no, che mi hai spiegato, mi hai spiegato, allora, ok, sì che tu mi hai detto appunto ehm la situazione in cui sono nati, dipende, così, ok, però ti farei notare...
P: No, io ho detto...
C: Sì.
P: Va bene, ok.
C: Sì, sì l'hai detto. E ti farei notare il fatto che, ehm, a parte che non c'è una, (ciè) qual è il tuo criterio diciamo di sce, per scegliere effettivamente chi merita di morire?
P: (dal numero) allora...
C: No, un attimo, un attimo, un'altra cosa. E, oltretutto, tu hai spiegato, cioè, che dovremmo punire le persone che lo fanno per un piacere, eh, mentale...
P: Non ho detto punire!
C: Che hai detto? Ucci...che hai detto che ()
 ...[...]
C: Ok, quello che ho capito io è che appunto l'unico metodo per, diciamo, rimuovere il pericolo è ucciderli, cioè niente cose così, ok. E quindi però io dico, appunto, cioè, le cure psichiatriche, le cure mediche, esistono, quindi si possono usare e non è vero quindi che non c'è un modo per, ehm, per () così. Inoltre, si ritorna anche al fatto che cioè allora () diciamo un, ehm, uno stato, che decide, appunto, in questo caso, piuttosto di curare una persona decide di ucciderla. Ok?! E quindi scusa tu hai detto una persona mmm che uccide, tu dici...tu stai parlando di omicidio adesso, tu quando dici reato grave intendi omicidio? ()
P: (Uhm uhm)
C: Ok.
P: Tortura, omicidi...

C: Ok.
P: Torture gravi ()
C: Ok, ma uno stato che...generalmente uno stato punisce un omicidio. Però uno stato che...
P: Io, io non ho usato la parola punire però...
C: Uccidere, sì, scusa...
P: Perché secondo me...
C:...pena di morte...
P:...una persona non dev'essere punita per quello che ha fatto...
C: Ho capito, ho capito. Pena di morte, ok, pena di morte, scusa se uhm se quando dico "punisci" intendo la punizione che intendi tu, cioè la pena di morte.
P: No, non è punire per me...
C: Ok...
P:...in nessun caso ()...
C: Vabbè, ok, la pena di morte, dirò la pena di morte. Uno stato che, ehm, che decidere, decide,, uhm per la pena di morte appunto, de, delle persone che hanno compiuto omicidi, cioè tu non pensi che comunque anche esso stesso sta compiendo un omicidio?! E lui dovrebbe punirlo.

6. Dialogo: 2.2.433690.F (soggetto pro) vs 2.2.922700.F (soggetto contro). Il dialogo relativo al pre-test di questa coppia di dialoghi è quello in cui compare il secondo e ultimo riferimento alla coerenza negli scambi presi in considerazione e già precedentemente riportato. Questo riferimento esplicito alla coerenza non compare più nel dialogo del post-test, dove però risulta presente un tentativo significativo di chiarificazione dei significati dei termini "vendetta" e "giustizia" e del loro rapporto:

P: (Eh), già ti interrompo perché io sono appunto, all'inizio ero più, cioè, non lo so, ero non lo so, adesso sono più contro, più a favore che contro eh soprat, innanzitutto perché come, al contrario di quello che hai detto tu, mmm penso che ehm l'assassino abbia già tolto in qualche modo il diritto alla vita della persona che ha, che l'ha uccisa, e quindi penso che a sua volta debba essere tolto questo diritto anche all'assassino, eh, appunto per, è una sorta di ripagarlo con la stessa moneta perché, nonostante ci sia appunto il, i diritti umani che dicono, affermano che, cioè, che ogni uomo ha il diritto alla vita, l'assassino in primis l'ha tolto, e quindi non trovoo motivo per non ucciderlo.

C: Ok però questa è più o meno una forma di vendetta e vendetta non significa giustizia, in quanto cioè uccidere con la pena di morte un'altra persona non è moralmente, non, non è moralmente giusto. In realtà si tratta soltanto di vendetta da parte un po' dello stato o della società che, comunque, si mette, eh, contro il colpevole, ma ehm anche della famiglia, della famiglia del colpevole. Insomma, è, diciamo, una sorta di vendetta che non significa che è moralmente, moralmente cor, corretto. ...[...]

P: ma secondo me no. Intanto (ho) due posizioni per quanto riguarda ciò che hai detto: innanzitutto, eh, per quanto riguarda il fatto della vendetta, perché la vendetta, appunto, come hai detto tu, non è moralmente, cioè non è giusto moralmente, però è diverso da giustizia perché la vendetta appunto è illegale, mentre la giustizia è lecita, e quindi il fatto che la famiglia della vittima, della vittima, voglia in qualche modo giustificare quello che è avvenuto non è eh () non è parlare di vendetta, in quanto mmm la vendetta è qualcosa che non fai perché ok sei arrabbiato, anche la famiglia è arrabbiata, però è un modo per mmm far sì mmm il morto, cioè la vittima, sia giustificata anche al di là, perché lui metti che era innocente, non aveva nessun diritto di ()
 ...[...]

P: Questa sarebbe vendetta, ed è illegale.

C: Eh sì, appunto.

P: Appunto, non è la stessa cosa di giustizia. Loro non possono, scusa, non possono giustificare il figlio perché il figlio () in questo caso i due tipi.

C: Sì.

P: La famiglia dei due tipi non possono giustificarli, perché loro per primi hanno commesso un crimine, ingiustificabile appunto. E in questo caso non è vendetta, cioè potrebbe sembrare vendetta da parte a una parte della famiglia, però non lo è, cioè lo è, no non è giusto ()

C: () C'è stavo dicendo un'altra cosa, nel senso: chi la pensa allo stesso modo dei criminali alla fine può continuare comunque, cioè nel senso, magari questi 2 criminali vengono uccisi, e allora quegli altri 2, altri, un'altra coppia diciamo, che la pensa allo stesso modo, può diciamo eh? non lo so andare contro o allo stato o comunque alla persona che ha ucciso un...

Anche in questo caso parrebbe che il lavoro di chiarimento sui significati aiuti a procedere nella direzione di un chiarimento della propria e dell'altrui posizione. Sembra, inoltre, incrementata l'attitudine a fare domande, così come quella a tenere traccia e a fare riferimento alle parole dell'altro soggetto, e appare presente un tentativo implicito di *case-cornering*:

P:...di una persona diversa. E, volevo aggiungere, tu hai detto che non la, non la appli, applicheresti ah, per nessun crimine. Però se tipo uno va in giro per strada e spara, ci spara, o spara non so a tua, no ok, a tuo, ()

C: ()

P: () A un tuo amico, tu cosa faresti?

C: Lo metterei all...al come si chiama?! Al...all'ergastolo.

7. Dialogo: 2.2.782277.F (soggetto pro) vs 2.2.652043.F (soggetto contro). Un tentativo di utilizzare il porre domande in modo simile a quello appena visto compare anche nel dialogo post-test di questa coppia, si veda il seguente estratto:

P: E tu credi che sia efficace sempre questa cosa?

C: Non è detto che eh sia efficace, però...

P: Eh, in quel piccolo caso in cui, quella piccola percentuale in cui non è efficace, non pensi che comunque rappresenti un rischio per la società?

Così come anche quest'altro estratto parrebbe suggerire un'evoluzione nell'uso delle domande, usate per indagare i nessi e preparare il terreno a delle contro-argomentazioni:

C: Ehm, non so se ti ricordi nei documenti che abbiamo letto c'era un documento che riportava una statistica...

P: Uhm.

C:...e diceva che, eh, in realtà, eh, dopo ogni esecuzione capitale, non eh si assiste a un diminuire della criminalità, che anzi aumenta, quindi...

P: In quali paesi?

C: Eh, non ricordo, però...

P: (se stiamo...)

C:...in quelli in cui è legale ovviamente

P: Se stiamo parlando dell'America sono legali anche le armi, per cui non penso sia un esempio corretto. Cioè, se hai le armi () per esempio le armi sono legali, in America, è ovvio che il, i, gli omicidi lì sono superiori rispetto all'Italia, ma...

C: Ma la statistica diceva proprio dopo ogni esecuzione. E quindi non è un

discorso tanto (di)...

P: E questo come lo giustificherebbe, lo giustificherebbe? C'è perché le due cose sono collegate? Perché la pena di morte dovrebbe spingere qualcuno a fare dei crimini?

C: Perché, ehm, alla fin fine non è che un provvedimento così restrittivo porti per forza il criminale a, mmm, a cercare di evitare questa pena. Infatti, eh, moltissimi criminali commettono delle, eh, delle azioni pur sapendo che verranno, verranno puniti, non so ad esempio, ehm, pensiamo anche ai terroristi: sanno perfettamente che, non lo so, moriranno in un attentato, però lo fanno comunque, perché a volte si ha a che con, eh, delle menti così malate che, mmm, pur sapendo a cosa vanno incontro, che sia una punizione o altro, comunque continuano a, a, a fare ciò che stanno facendo.

P: Sì ma allora questo è contro la tua idea, eh, c'è contro il fatto di essere incarcerati, cioè il fatto che uno sia talmente convinto che qualsiasi punizione non, non farà alcun effetto, non avrà alcun effetto su di lui, c'è questo ci fa capire che incarcerare un omicida non, non sarebbe per niente utile. Perché tu mi stai dicendo "qualcuno nonostante, nonostante compia un tale crimine, non ragiona su quello che potrà dopo subire". Per cui la prigione non sarebbe un modo per farlo ragionare.

Nel pre-test si avevano, infatti, poche domande e utilizzate come segue:

P:[...]Eh...Non so dimmi te, secondo te che conclusioni potrebbero esserci?

C: Eh...

P: Eh perché su questo siamo d'accordo...

C: Sì...

P:...c'è sul fatto che comunque bisognerebbe far riflettere, poi io vorrei capire cosa bisognerebbe fare se una persona è talmente convinta in ciò che ha fatto, magari ha la mente, c'è proprio malato mentale, così...

P: E quindi che provvedimenti prenderesti per queste persone che non sono...?

C: Io in qualsiasi caso al massimo l'ergastolo.

P: Ok.

C: Che comunque è una pena, secondo me, altrettanto crudele, perché comunque costringe la persona a passare...

P: Ok.

P:[...]Hai altro da aggiungere?

C: ()

P: Ok. Noi!!!

Vediamo, ora, alcuni dei passaggi che emergono come significativi dall'esame del secondo gruppo di dialoghi, quelli non trascritti per intero¹⁷.

Anche questi dialoghi danno evidenza di come nel post-test gli studenti appaiano più propensi a chiarire termini ed espressioni utilizzate, che è stato uno dei *task* delle attività, ma non era richiesto esplicitamente al momento del dialogo a coppie; a cercare di tenere traccia di quanto detto dall'interlocutore per comprendere meglio la sua posizione, fargli domande in merito, obbligarlo ad esplicitare il proprio pensiero ed eventualmente utilizzare quanto emerge per delle contro-argomentazioni;

¹⁷Si procederà, nei primi due casi, a riportare nel corpo del testo solo le proposizioni su cui focalizzarsi e in nota la trascrizione del passaggio del dialogo dal minuto prima al minuto dopo in cui esse compaiono (circa), di modo da poter dare un'idea del contesto in cui esse emergono. Per gli estratti successivi ciò non sarà necessario per i motivi che vedremo.

ad interrogarsi sul rapporto fra considerazioni assolute e considerazioni particolari, ovvero sul rapporto fra proposizioni con riferimenti a "tutte" le situazioni, "sempre", "ogni" caso, e proposizioni che si riferiscono solo a "qualche" caso, "qualche" situazione; a cercare, almeno in alcuni casi, di legare le loro ragioni in un ragionamento possibilmente consequenziale, tentando di rendere abbastanza chiari i nessi e i "...se...allora...". Proviamo a vedere, per esempio, i seguenti estratti:

C: [...] Allora hai detto che la vita è un diritto inalienabile eh però dopo hai detto che comunque dev'essere tolto a una parte eh della popolazione, comunque, perché comunque i criminali fanno parte della società perché la società è l'insieme di tutti gli esseri umani insomma. Quindi i criminali fanno parte della popolazione, quindi, una parte della popolazione non ha diritto alla vita, in pratica¹⁸. (Post 2.2.403395.F vs 2.2.892643.F)

Lo stesso argomento viene ripreso e chiarito maggiormente dallo stesso soggetto più avanti nel dialogo:

Allora, hai detto che il diritto alla vita è inalienabile però poi dici che può essere perso. Inalienabile significa che non può essere perso in qualsiasi caso¹⁹. (Post 2.2.403395.F vs 2.2.892643.F)

Il soggetto contro tenta ancora di esplicitare il più possibile il nocciolo del problema nell'argomentazione avversaria chiarendo il significato di un'espressione, "inalienabile"

¹⁸**P:**[...] e quindi come un controsenso, bensì come una punizione che ha pari gravità del crimine che viene commesso. Altrimenti siccome il sistema giudiziario spesso ha delle falle, eh, non ha senso, non avrebbe senso eh dare delle punizioni per le varie, per i vari sconti di pena e comunque per la diminuzione del tempo in carcere. Oltretutto, il tempo, l'ergastolo non sarebbe una pena adeguata perché comunque si avrebbe una vita agiata, una casa e del cibo. Allo stesso tempo eh i lavori forzati o altro tipo di pene fisiche non avrebbero senso perché comunque comportano una sofferenza, mentre la pena di morte non comporta alcun tipo di sofferenza. Ehm uhm uhm uhm, e basta.

C: Potevi parlare un po' di meno?! Allora hai detto che la vita è un diritto inalienabile eh però dopo hai detto che comunque dev'essere tolto a una parte eh della popolazione, comunque, perché comunque i criminali fanno parte della società perché la società è l'insieme di tutti gli esseri umani insomma. Quindi i criminali fanno parte della popolazione, quindi, una parte della popolazione non ha diritto alla vita, in pratica. Poi, eh, la sicurezza, eh, può essere garantita, la sicurezza del resto della popolazione insomma, può essere garantita ah anche senza uccidere altre persone. E soprattutto, hai detto "la sicurezza della maggior parte della popolazione", eh, a parte il fatto che qua eh se vigesse la pena di morte ci sarebbero omicidi che non sarebbero puniti?

¹⁹**P:** eh eh ehm...sì la consapevolezza di cui si parlava prima veniva dal commettere l'omicidio...quindi, a prescindere, chi commette omicidio come dicevamo prima secondo me merita, appunto, una punizione. Per quanto riguarda i costi, laaa uhm i costi () nel momento in cui servono ad assicurare il benessere di della maggior parte della popolazione. Infine i costi dell'esecuzione sono sicuramente importanti, ma allo stesso tempo sono sicuramente minori rispetto al, a quelli del mantenimento di una persona.

C: Allora, hai detto che il diritto alla vita è inalienabile però poi dici che può essere perso. Inalienabile significa che non può essere perso in qualsiasi caso. Inoltre, ehm, laaa, insomma, la pena di morte, cioè essere contro la pena di morte non significa essere pro la cura dei pochi che tra l'altro hanno commesso dei reati, ma significa essere per la cura di tutti. Infatti lo stato non può, uhm, prendersi la libertà di decidere chi ha diritto a certe cose e chi non ha diritto a certe cose. Perché comunque lo stato è diretto da persone, quindi queste persone possono comunque fare delle scelte arbitrarie, infatti non c'è un, non sussistono criteri oggettivi per i quali la pena di morte possa essere eh in qualche modo data, cioè comunque chi farebbe questi, chi si prenderebbe la responsabilità di creare questi criteri? Chi si prenderebbe la possibilità di ehm no la possibilità, la libertà di uhm in qualche modo applicarli?

bile", e mostra che l'interlocutore non può assumere quel termine con il significato che gli viene comunemente attribuito, se non vuole incorrere in difficoltà.

Questo uso dei riferimenti alle parole dell'altro associato ai tentativi di chiarimento è particolarmente evidente anche nell'estratto più lungo fra quelli del post-test contenenti riferimenti espliciti alla coerenza, l'ultimo fra quelli riportati, che è interessante per più motivi, fra cui appunto questo. Si vedano i seguenti passaggi²⁰:

P: ...così, ehm, la criminalità comunque verrebbe ridotta. Cioè tu dici...

C: Eh ma no!

P:...tu dici che il...

C: (Ma appunto)

P: Ok...

C: Se fosse come dici tu...

P:...che c'è un articolo...

C:...se fosse come dici tu, il, in pratica tu stai dicendo che secondo te dopo un, eh, un processo comunque vedendo che una persona che commette un omicidio viene ammazzata...

P: No, sapendo che dopo un omicidio vieni ammazzato.

C: Ok, questa cosa ti dovrebbe far riflettere e quindi...

P: Non commettere un omicidio.

C: (Non commettere...ma), ok, però *ti contraddici* perché poco prima hai detto che, ehm, che il, uhm, che la pena di morte non, non deve essere necessariamente, cioè non deve mettere paura, tra virgolette, ahm, ai cittadini...

P: Eh, non deve mettere paura...

C: Eh, ma...

P:...deve far riflettere.

C: Sì, però, se una persona non commette un omicidio perché sa che poi viene ammazzata vuol dire che ha paura di essere ammazzata, altrimenti non lo farebbe, cioè, altrimenti lo farebbe. (Post 2.2.370588.F vs 2.2.780950.F)

C: Io stavo dicendo che comunque tu *ti sei contraddetta* perché in un primo momento hai detto che la pena di morte non deve mettere paura, cioè non, lo scopo della pena di morte non è di mettere paura. Però nel momento dopo hai detto che una, un cittadino non uccide perché sa appunto che poi verrà ucciso e quindi ha paura di essere ucciso. Quindi non ha senso. Cioè, la pena di morte ha lo scopo di mettere paura...

P: Sì, ma...

C:...o ha lo scopo di far riflettere...

P:...ha lo scopo...

C:...o entrambi?

P: Beh, di entrambi se alla fine, cioè, se uno riflette e dopo non uccide perché a sua volta ha paura di essere ucciso.

C: Ma quello non è riflettere, è semplicemente avere paura!(Post 2.2.370588.F vs 2.2.780950.F)

Interessante è anche vedere come in questo dialogo i riferimenti alle parole dell'altro permettano dei tentativi di chiarimento che hanno per oggetto proprio il rapporto "tutti"/"qualche" in riferimento all'uso delle fonti (quali fonti dicono questo? Hai detto TUTTE e quindi...inoltre NON TUTTE le fonti sono attendibili) :

P: è presente un articolo su non so quanti...

C: (Su cosa?)

²⁰In questo caso non si mette nulla in nota, essendo già presente l'estratto lungo nelle pagine precedenti.

P:...che la criminalità si alza dopoooo, dopo la pena di morte.
C: No!
P: Io () adesso cominciamo ad urlare (risatina)
C: Allora, in realtà i documenti sono di più e non sono uno su non so quanti, quindi sono maggiori. E poi...
P: Però tu me ne hai portato uno, citamene degli altri.
C: Beh, dicono tutti praticamente la stessa cosa, io adesso non so...
P: (Fammi) un esempio.
C: Ah ah ah.
P: (risatina) dai! dai!
(risatine)
C: Beh, ehm...mi hai fatto perdere il filo del discorso...
P: Eh no! Ti ho chiesto un esempio di altri articoli visto che dici che "tutti".
C: Non ho detto "tutti"!
P: Sì l'hai detto prima.
C: No!
P: Ascoltiamo la registrazione da capo (risatine)
C: Io non ho detto tutti, io ho detto che...sì, ho detto "tutti" riferito a...
(risatina)
...tutti quelli che soste, che sono contro la pena di morte, cioè, nel senso ci sono...
P: Appunto! I, quelli che sono CONTRO la pena di morte...
C: Eh beh...
P:...ma ce ne possono essere anche pro.
C: Sì, ma è un dato di fatto, non è che un...
P: Sì ma...
C: ...documento può essere soggettivo.
P: Sì ma se tu sei contro è soggettivo.
C: No!
P: Come io sono pro, è soggettivo che io sia pro!
C: Sì, io, io posso essere soggettiva, ma non il documento, il documento è scritto in un modo oggettivo, altrimenti non potrebbe...
P: (No)
C: ...essere attendibile.
P: Il do...appunto, ci sono anche delle fonti inattendibili nel mondo. (Post 2.2.370588.F vs 2.2.780950.F)

Si noti, inoltre, il ritmo veloce e movimentato, un andamento vivace che caratterizza più di un dialogo del post-test.

In alcuni casi, come il seguente, tale andamento parrebbe riconducibile al fatto che la propensione di almeno uno dei due soggetti coinvolti a porre interrogativi al proprio interlocutore sembra decisamente aumentata rispetto al pre-test: l'estratto che segue riporta un passaggio di dialogo post-test in cui il soggetto pro pone domande al soggetto contro e che risulta significativo perché nel dialogo del pre-test della medesima coppia quasi non compaiono domande²¹.

P: [...] sono stati classificati come un pericolo per la società, e allo stesso modo l'ergastolo non è qualcosa che può essere ehm, come si dice?! Ehm, cioè, cioè considerato sicuro perché ehm è vero che condannando all'ergastolo si condanna a vita, però ci sono molte, molti modi per scontare questa pena, uhm, prima, per esempio dopo 25 anni si può iniziare a trattare con i soldi, o anche con gli avvocati, e quindi uno potrebbe eh uscire di prigione, appunto, perché magari è benestante o... cose così...
C: E allora si potrebbe semplicemente congelargli i conti, bloccarli, evitare che, sì

²¹Viene riportato il passaggio per intero, corrispondente a circa tre minuti di dialogo, quindi non viene riportata una versione estesa dello stesso in nota.

togliergli le sue proprietà, quello che ha, cioè, se alla fine non gli rimane niente?!

P: E quindi mantenerlo in carcere per tutta la vita a che scopo?

C: Allo scopo di evitare che uccida altre persone però allo stesso tempo senza violare il suo diritto alla vita e senza comunque dimostrare che, cioè lo stato non, non si dimostra eh possiamo dire crudele quanto il criminale.

P: Beh, oddio tenere una persona in carcere tutta la vita e quindi comunque privarlo del suo diritto della libertà, anche questa è una violazione.

C: Sì ok, però, eh, comunque gli rimane la vita, nel senso, se io ti tolgo la vita sei automaticamente privato di ogni altro diritto, quindi privare una persona di un diritto è, è questa la punizione, (di) cioè...

P: Quindi tu eh preferiresti...

C: ()

P:...() quindi tu preferiresti che lo stato per esempio investisse in, uhm, in strutture come osp, come ospedali?! Come carceri...

C: Carceri.

P:...per mantenere tutta la vita al suo interno una persona che non farebbe niente per la comunità ma sarebbe solo...

C: Può fare...

P:...un peso.

C:...dei lavori socialmente utili...

P: All'interno del carcere?

C: Sì ci sono un sacco di attività che vengono svolte durante...

P: Per esempio?

C:...per esempio il riciclo dei materiali e quindi, cioè, si riciclare materiali per farne degli altri. No, sul serio!

P: E chi avrebbe intenzione di finanziare una certa attività?

C: Lo stato. Lo s...

P: Quindi tu piuttosto di spendere soldi magari in attività utili per la società come cultura o...

C: Beh ma comunque...

P:...o altri beni della società preferiresti investire in prigionie, mantenendo dentro persona a vita con tutti costi che comporta, igiene, cibo, riscaldamento...?(Post 2.2.462345.M vs 2.2.543499.F)

Questi ultimi estratti sono stati tratti tutti da dialoghi in cui un membro della coppia aveva partecipato al 100% delle attività (sempre il soggetto pro) e uno che aveva partecipato al 75% (sempre il soggetto contro).

Interviste

Dopo la conclusione dell'intervento, è stata proposta ai quattro *coach* - tutte donne e tutte insegnanti di storia e filosofia - un'intervista semi-strutturata, durante la quale sono state poste loro le seguenti domande:

- Ritieni che l'intervento sia stato utile ai fini della promozione / sviluppo del pensiero degli alunni, critico, riflessivo, argomentativo?
- Quali potrebbero essere gli ostacoli ad un utilizzo diffuso di questa metodologia nei contesti scolastici e come, secondo Lei, potrebbero essere superate?
- Ci sono stati, secondo Lei, dei cambiamenti nelle competenze di tipo relazionale/comunicativo degli alunni coinvolti?

- Questo tipo di intervento didattico vi ha reso parte attiva di un progetto di ricerca: come è stato vivere questa esperienza? C'è qualcosa che vi ha meravigliato, che non vi aspettavate?

Le risposte sono state le seguenti:

1. Domanda 1: "Ritiene che l'intervento sia stato utile ai fini della promozione / sviluppo del pensiero degli alunni, critico, riflessivo, argomentativo?"

Beh, la proposta che è stata fatta, eh, ho visto che era, andava proprio in questa direzione fin dall'inizio, cioè la promozione del pensiero e, e quindi la sua espressione. Eh, come è andata effettivamente poi la...? La mia valutazione: potrei esprimere un'idea positiva rispetto a tutti i ragazzi. Tutti i ragazzi che hanno partecipato al corso si sono sentiti coinvolti, primo; e poi anche, ehm, diciamo, ehm, attori in prima persona della loro posizione, e quindi di rispondere in maniera responsabile, cosa che non avviene in una semplice interrogazione, è diverso. Eh, intanto perché dovevano in qualche modo esprimere soprattutto se stessi, non un contenuto specifico, che un po' li ha spiazzati all'inizio, e un po' invece li ha anche motivati, no?! Quindi, saper utilizzare il pensiero anche di altri in funzione del proprio pensiero è stato un, secondo me un, uhm, una molla vincente è stata questa, perché hanno dovuto attivarsi, hanno dovuto attivarsi, leggere e trovare e, le, uhm, le motivazioni e anche ehm, le argomentazioni di sostegno alla loro, alla loro idea no, che avevano già espresso fin dall'inizio ma erano abituati a dire semplicemente "sì, sono d'accordo con questo pensiero" oppure "non sono d'accordo", "sono a favore" o "sono contro", e quindi trovarsi di fronte a una simile responsabilità ha dovuto assolutamente attivarli, e questo l'ho visto, l'ho visto nelle ultime esposizioni, ma soprattutto nella struttura della, della loro verbalizzazione diciamo. (Scuola 1, *Coach 1*)

Uhm, sì allora, non per tutti gli, gli allievi in modo e in proporzione uguale, però sì, è utile generalmente allo sviluppo soprattutto dell'argomentazione e della riflessione, perché lo svilu, lo sviluppo del pensiero critico è qualcosa di molto complesso e che non possono avere da giovani insomma, da così giovani. E comunque non in un contesto, in questo contesto, in, in un altro tipo di liceo, in un altro tipo di scuola puoi avere uno sviluppo critico, ehm, aurorale, uhm, qui puoi lavorare con uno sviluppo riflessivo e argomentativo buono, soprattutto argomentativo ecco. Riflessivo perché, ehm, li metti di fronte al fatto di, di, di attendere, riflettere, di placare il fiume dei loro pensieri, e argomentativo perché fai in modo che, ehm, il procedere che è stato utilizzato, da te, da noi, fa in modo che loro organizzino razionalmente le loro idee. (Scuola 1, *Coach 2*)

Allora, sicuramente sì per il tipo di classe che, che ho, e per le modalità proprio di comunicazione di questi ragazzi, che non usavano assolutamente l'argomentazione neppure per le questioni personali, non solo per questioni filosofiche o storiche. E quindi, eh, siccome all'interno della classe poi c'erano anche dei rapporti conflittuali, legati proprio a questa incapacità di comunicare per esteso o in modo sociale (risata) non solo individuale, auto-referenziale, ecco, eh, questi conflitti che, che c'erano all'interno della classe ho visto che hanno avuto anche in parte una possibilità di risoluzione migliorando questa capacità riflessiva, critica e anche argomentativa. Per cui magari esponendo le loro ragioni, anche in riferimento ad altri contesti, non quello, ehm, che era stata appunto occasione di, di trattazione durante questi momenti, ho visto che hanno affinato delle capacità, così anche, sì riflessive, ma argomentative, più, più solide ecco, e questo li ha aiutati anche nelle relazioni personali, a trovare punti di convergenza, questa volta, più che di divergenza, eh, e così a barricarsi su posizioni alternative

ecco, hanno usato in senso magari così più conciliante però le stesse modalità, troviamo quello che ci accomuna più che quello che ci divide. (Scuola 2, *Coach* 1)

Eh, penso che la, uhm, principale utilità sia stata quella di portarli a rendersi conto di che cosa significhi, ehm, argomentare, ehm, della necessità di chiarire il significato dei termini, delle parole, di mettersi appunto d'accordo, perché hanno invece una grande propensione a dare per scontato, appunto, sia i significati che le posizioni che, eh, che assumono. è una, uhm, un'utilità che ancora non saprei misurare perché, eh, per il periodo ecco in cui si è svolta l'attività - e il poco tempo che abbiamo che avuto dopo, perché ci sono state numerose interruzioni dell'attività didattica - non c'è stato qualcosa di simile che mi abbia permesso ecco, di valutare quanto hanno, ehm, quanto hanno migliorato questa, appunto questa, questa capacità di, di critica e di, e di riflessione, presi un po' dagli argomenti da finire, dalle, ehm, dalle ultime verifiche, e mi piacerebbe, eh, però riuscire a pensare, proprio magari l'anno prossimo, in partenza, eh, qualche cosa che si possa avvicinare, per quanto l'ultimo anno non sia facile perché (risata) ci sono tante cose che, che premono, però magari affrontare un argomento che comunque è nel programma con una modalità che un po' si avvicini a questa è una cosa che, uhm, mi piacerebbe fare proprio per vedere se c'è qualche cosa che è rimasto ecco, di questa esperienza. (Scuola 2, *Coach* 2)

2. Domanda 2: "Quali potrebbero essere gli ostacoli ad un utilizzo diffuso di questa metodologia nei contesti scolastici e come, secondo Lei, potrebbero essere superate?"

Quali potrebbero essere gli ostacoli?! E beh gli ostacoli sono di ordine organizzativo innanzitutto, perché, uhm, è difficile, eh, organizzare questo tipo di attività senza andare a limitare le lezioni, no?! Bisognerebbe fare in modo che questo diventasse uno degli obiettivi, ehm, è vero che fa parte degli obiettivi trasversali delle materie letterarie per esempio, e anche un po', eh, di matematica e (all'interno della logica) matematica in fondo nasce proprio da questa, uhm, ma non si riesce ad organizzare, è un problema semplicemente organizzativo secondo me, cioè, trovare i, i, dare un nome a questo tipo di attività, perché ognuno non trova mai il tempo di farlo effettivamente, perché poi il contenuto prevale sempre sulla forma, no?! Eh, sulla forma argomentativa, e questa dovrebbe diventare in qualche modo solamente, eh, una capacità, una competenza. Ma organizzare un'attività così ci vuole un certo tempo, quindi è stato positivo che ci sia stato proposto, altrimenti forse non l'avremmo mai fatto, pur avendolo pensato! () Sì, perché quando io gli anni scorsi cominciavo a fare logica, e cominciavamo a fare degli esercizi di logica, non trovavo lo spazio per farli perché mi limitava troppo la mia programmazione, e non riuscivo a inserirli. Quando ho visto la proposta ho detto "No, dobbiamo farla subito!", infatti penso di aver chiamato immediatamente. (Scuola 1, *Coach* 1)

Allora, qui dobbiamo fare un distinguo: se per metodologia, per contesto scolastico intendiamo, intendiamo eh la, il curricolare, diurno, oppure intendiamo il pomeridiano, non curricolare, quindi i vari progetti. Perché difficoltà nei progetti, eh, questo tipo di metodologia non, non, non, non vedo che ne abbia, anzi, è, è quella giusta credo per la questione proge, progettuale dei, dei pomeridiani insomma. Lì eh diciamo che, ehm, l'unico ostacolo è dovuto all'età degli allievi, nel senso che se sono particolarmente piccoli conviene avere più e più colleghi che ti aiutino, quindi non solo due colleghe ma parecchie colleghe disposte a venire il pomeriggio a fare questo progetto che ti aiutino a mantenere l'ordine. Però non vi sono altre tipologie di difficoltà, perché comunque è

volto nient'altro che alla formazione dell'individuo, quindi niente di quello che è volto alla formazione dell'individuo può essere d'ostacolo all'interno di una scuola, perché sennò vuol dire che non, non educiamo ecco, formiamo e basta, ma in realtà non educiamo, invece educiamo anche. Per quanto riguarda invece il contesto scolastico diurno, curricolare, è impossibile inserirlo, perché noi abbiamo degli ob, degli obblighi di programmazione, che comunque, anche se è soltanto una programmazione, non più un programma, ormai da un secolo, ormai dall'autonomia del '97/'99, in realtà comunque ci dobbiamo attenere ad un'uniformità, un'universalità nazionale. Non è pensabile che io interrompa 16 ore la mia programmazione, ecco. (Scuola 1, *Coach 2*)

Allora, eh, due sono secondo me le difficoltà, e io penso sempre alla mia classe. Uno, eh, il bagaglio culturale, perché per argomentare e per discutere bisogna sapere qualcosa, o avere delle informazioni, o cercare delle informazioni. Ecco, allora, la richiesta di informazioni molto spesso è quasi assente nei ragazzi, cioè loro pensano di parlare anche di quello che non sanno, e allora la difficoltà in una metodologia come questa è di prepararli non tanto nel dare le conoscenze ma nel renderli consapevoli delle conoscenze di cui hanno bisogno per condurre una argomentazione e quindi per decidere anche una posizione, assumere una tesi piuttosto che un'altra, ecco. E questo, secondo me, è un compito alto, però sarebbe efficace e potrebbe benissimo, eh, costituire una programmazione di un anno intero, perché nel momento in cui individuiamo particolari tematiche che richiedono un certo tipo di informazione, e quindi anche di contenuti se vogliamo, eh, trasversali anche magari a più discipline, questa metodologia consentirebbe di affrontare in campo artistico, in campo filosofico, in campo letterario, in campo storico, delle tematiche per le quali appunto sono richieste argomentazioni che afferiscono alle diverse discipline e che potrebbero veramente rendere i ragazzi consapevoli, preparati e anche autonomi nella gestione della propria conoscenza, perché è questo alla fine è quello che a me interesserebbe. Quindi l'idea sarebbe di poter, ehm, adattare diremmo così, la nostra programmazione, non solo di filosofia e storia ma addirittura di classe, a temi per i quali l'approfondimento e, e la, l'argomentazione richiedono appunto, eh, conoscenze e competenze magari di altre discipline, questo sarebbe interessantissimo, e secondo me questa è una possibilità che ho intravisto per la prima volta facendo questo lavoro. () (E) mi sembrava impossibile fino a prima che noi potessimo avere qualcosa che ci fa parlare con altri docenti di altre discipline () sì, proprio metodologicamente, non riuscivo a, a identificare un'attività che potesse, al di là della ricerca, che dai insomma, o la tesina, (che noi avevamo in mente, ancora una produzione cartacea, una cosa così), invece un esercizio che sia di argomentazione, di documentazione, ecco, e quindi anche poi di, eh, autoapprendimento, questo sarebbe l'eccezionalità proprio dell'insegnamento secondo me. (Scuola 2, *Coach 1*)

Ehm, allora, ehm, l'ostacolo maggiore, ehm, che intravvedo è nel fatto che la programmazione che, eh, ho e che, uhm ? visto che la domanda è molto generale e non rivolta solo a me - abbiamo, della programmazione e, uhm, e il fatto che noi, eh, finalizziamo anche il nostro lavoro ad un esame di stato che, eh, uhm, ha un colloquio, sì, un colloquio di tipo tradizionale in sì c'è da collegare ma non c'è eh, la, questo tipo di modalità, di confronto, e quindi noi siamo molto spesso preoccupati - proprio soprattutto se sappiamo (che verrà qualche) commissario esterno - dei contenuti che i ragazzi devono comunque, eh, acquisire. Eh, quindi direi che, eh, l'ostacolo è la modalità tradizionale d'insegnamento, che potrebbe essere aggirata con una programmazione diversa e questo richiederebbe però molto lavoro e anche molta chiarezza, perché se ci discostiamo da un percorso tradizionale questo deve essere ben, ehm, ecco ben esplicitato e, e dopo i ragazzi dovranno essere valutati proprio su questo ,eh, e quindi ci vorrebbe sia un'apposita formazione del docente, sia poi, da parte del docente, uno () di una, di un

percorso fondato su questo. Eh, l'esperienza che abbiamo è stata per me molto significativa, però certo che se isolata non sviluppa le sue potenzialità. (Scuola 2, *Coach 2*)

3. Domanda 3: "Ci sono stati, secondo Lei, dei cambiamenti nelle competenze di tipo relazionale/comunicativo degli alunni coinvolti?"

Allora, premetto la, la quarta liceo è una classe in cui ci si aspetta anche qualche cambiamento in effetti, un tipo di maturazione, eh, che in qualche modo, uhm, riesca a, a toccare non solo l'espressività ma soprattutto il pensiero, la consapevolezza. Uhm, non c'è stato ancora modo di vederlo da parte di tutti, però della maggior parte di coloro che si sono esposti, che quindi hanno dovuto fare dei lavori, come in questo periodo, di gruppo, di argomentazione, di analisi di documenti, ho visto un'attenzione maggiore, precisione, e anche quell'idea di, eh, capire, prima tutto, quindi di avere delle visioni diverse, no?! Quindi degli approcci diversi, globali, sintetici, ma anche analitici e specifici anche, no?! Quindi cambiare un po' () da parte di alcuni in maniera veramente ottima direi, di altri relativamente in base, relativamente alle loro capacità, ma certo che ho visto un, un miglioramento comunque, assolutamente sì. (Scuola 1, *Coach 1*)

Anche qui bisogna fare un distinguo tra gli allievi: di tipo relazionale sicuramente ci sarà stato, sicuramente, uhm, in maniera più massiccia. Eh, nel senso che avranno imparato ad ascoltarsi, avranno imparato a conoscersi tra coloro i quali non probabilmente non, non si erano neanche mai notati, ecco, sicuramente. Quindi è un po' massiccia la questione relazionale. Poi se per questione relazionale intendiamo la, il, il superficiale quindi, questo, direi di sì, un po' tutti. Se per questione relazionale intendiamo qualcosa di molto più complesso come ascoltare la comunicazione verbale o non verbale dell'altro, sapere intervenire nel momento corretto, entrare in empatia con la comunicazione dell'altro lì no, lì credo che siano delle cose molto difficili da fare e credo che per i miei ragazzi sia davvero complesso farlo, perché ai miei ragazzi mancano tutta una serie di nozioni particolari che in altre scuole vengono invece sviluppate. L'empatia no, perché come tutti gli artisti insomma di empatia ne hanno da vendere. Eh...invece il livello comunicativo in alcuni alunni direi di sì, pochi, probabilmente molto pochi, però sul totale di 22/24/26 che non dovevano essere, eh, avrà sicuramente modificato, seppur, in parte, seppur poco, il, il, l'approccio comunicativo, il livello comunicativo, il livello di comprensione comunicativa, l'allievo innanzitutto che è stato presente a tutti gli incontri, l'allievo che è stato, eh, attento a tutti gli incontri, l'allievo che ha preso con serietà questo tipo di confronto, e ce ne sono stati, posso garantire anche, eh, direi anche uno o due dei miei. (Scuola 1, *Coach 2*)

Sì, in parte ti ho già detto appunto delle relazioni, poi secondo me una, un cambiamento, uhm, nei ragazzi più fragili, ecco, non in quelli che già avevano le loro competenze, l'ho avuto sul piano dell'autostima, perché questi ragazzi, all'interno del gruppo che si è creato, hanno trovato un loro spazio per essere ascoltati che in classe di solito non trovano, perché c'è sempre chi sa più di loro, c'è sempre chi interviene al posto loro, se magari fanno un intervento a volte non è proprio così pertinente e, e quindi subito c'è il giudizio del contorno, del docente, perché magari il docente anche se dice "sì, bene, però era magari questo?" indirizza in un altro, e quindi un po' mortifica, sempre. Invece questa attività fuori dalla classe, strutturata in gruppi tra pari, dove potevano dire quello che volevano e alla fine anche chiacchierare degli affari loro, senza che nessuno li controllasse, ha, come dire, proprio sviluppato in alcuni ragazzi, nei miei soprattutto, più fragili così, una autostima e una poi volontà di intervenire

di più anche in classe, e migliorando la pertinenza degli interventi, perché qualcuno che prima sballava sempre, diciamo che adesso...sì, sì, uhm, si propone con un pensiero più riflessivo, ecco, più attento a quello che stiamo dicendo e se devo fare un intervento, pertinente! Non importa che sia corretto o che fosse, ehm, magari appunto quello che cercavamo, ma perlomeno pertinente, non del tutto, così, avulso da quello che stiamo dicendo o altro, come a volte può succedere. (Scuola 2, *Coach 1*)

Eh, uhm...sì, ah, diciamo che, ehm, li ho trovati, ehm, nella, anche nella relazione in classe forse, eh, meno timidi. Allora, è una classe di ragazzi che non si espone, eh, facilmente, cioè anche i più bravi tendono ad alzare poco la mano, a chiedere poco, a non rispondere se non direttamente interpellati, mi pare che, eh, il tipo di lavoro svolto è anche, soprattutto la fase finale che appunto li ha visti protagonisti di fronte ad un pubblico, abbia dato loro comunque, così, insomma uno stimolo per essere, uhm, meno refrattari (ecco hanno scoperto che poi non è) questo grande dramma, quindi magari sono esperienze che servono proprio per stemperare questa tensione che c'è di fronte al fatto di parlare di fronte ad altri. (Scuola 2, *Coach 2*)

4. Domanda 4: "Questo tipo di intervento didattico vi ha reso parte attiva di un progetto di ricerca: come è stato vivere questa esperienza? C'è qualcosa che vi ha meravigliato, che non vi aspettavate?"

Meravigliato no, sinceramente, eh, personalmente ho fatto tanti corsi di formazione, quindi, mi son trovata, () sì, mi son trovata a fare tante attività, per cui corsi che duravano anche 3 o 4 giorni, prima c'era la teoria e poi la pratica. Quindi, da questo punto di vista l'organizzazione è stata perfetta direi, quindi tutto strutturato e, e calendarizzato in maniera precisa. Eh, come mi sono sentita, no?! Come è stato vivere questa esperienza? Ma, l'esperienza è stata buona perché direi, uhm, siamo riusciti insieme a, ad organizzare tutto in maniera abbastanza buona direi, anche con il coinvolgimento della, degli attori principali che sono i ragazzi, e poi mi è stato molto piacevole, è stato molto piacevole, forse se la rifarei avrei anche trovato i miei punti deboli e forse saprei anche superarli (risata), nel senso che non è la stessa cosa di fare un corso di formazione quando sei tu in prima persona, qui bisognava fare un po' una parte, no?! Cioè, ehm, intermedia chiamiamola, no?! Quindi non mi ero mai trovata a fare la parte, questa parte no, proprio questo specifico ruolo non mi ero mai trovata, ecco. Per cui forse adesso, col senno di poi, dopo l'esperienza fatta saprei agire anche in maniera un po' diversa. (Scuola 1, *Coach 1*)

Allora l'esperienza è molto buona proprio per i suoi obiettivi. Punto. Cercare di, eh, formare riflessione, criticità e argomentazione. Quindi questa già è buona come cosa. Averlo fatto sulla pena di morte, ehm...uhm, è la cosa che mi è piaciuta meno, che mi ha interessato meno perché avrei preferito farlo su qualcosa di più, uhm...di più coinvolgente che la pena di morte, perché (insomma) fortunatamente in Italia non l'abbiamo. Eh, sì, invece mi ha meravigliato molto che abbiano parlato attivamente tanti allievi che invece in classe non intervengono e soprattutto che alcuni di loro abbiano spontaneamente ricondotto la questione, le varie questioni che si dipanano e che si diramano dalla pena di morte, le abbiano contestualizzate filosoficamente. Quindi per esempio il concetto di persona, di vita, di morte, abbiano saputo, con gli strumenti della filosofia, qualcuno di loro, almeno un paio di loro, li ricordo distintamente, contestualizzare filosoficamente, questo mi ha stupito molto e mi ha reso felice. (Scuola 1, *Coach 2*)

Allora beh intanto anch'io la partecipazione dei ragazzi, sicuramente, e poi invece quello che non mi aspettavo era di fare così fatica a non fare l'insegnante (risata) io pensavo di essere più brava a non essere sempre in mezzo, ecco. Un'altra cosa, appunto che ha fatto riflettere me, eh, sul, sulla, sul mio (ruolo) anche di intendere la didattica che è sempre proprio di stampella, di intervenire, di dare l'imbeccata, il suggerimento. E invece questo, uhm, non è sempre positivo, ecco, io lo pensavo positivo, un po' mi identificavo con questo ruolo, e invece mi rendo conto, mi sono resa conto che bisogna lasciare spazio ai ragazzi, e io tendo a prevaricare invece, (con le mie idee) le mie modalità e, e questo mi è servito molto, come autocritica proprio, di starmene un po' più in disparte e essere più osservatrice che non facilitatrice dei processi. Non sempre questo crea autonomia e aiuta i ragazzi a sentirsi sicuri di poter dire quello che pensano. (Scuola 2, *Coach 1*)

Allora, la cosa che mi è piaciuta di più è il fatto di poter essere un osservatore esterno e, uhm, perché sebbene ci avessi assegnato, no?! Questi momenti in cui dovevamo intervenire per dare il tempo o il fatto appunto ogni tanto di cercare di raddrizzare il tiro ma, ehm, però ho avuto molto tempo per, ehm, per osservarli, questa è una cosa, una cosa che appunto, salvo rari momenti, in classe magari accade di meno, il fatto di vederli interagire fra di loro, e rimane un po' al di fuori. E la cosa che mi ha, uhm, meravigliato che, uhm, non mi aspettavo è il tipo di partecipazione che, che hanno avuto, perché ho visto che l'esperienza alla fine è piaciuta a tutti, e ho visto che anche i più timidi nel piccolo gruppo comunque hanno avuto modo di esprimersi, certo magari qualcuno in maniera meno importante o meno, eh, significativa, però, uhm, mi ha colpito che non ho colto disagio da parte di, di nessuno, tanto che appunto anche chi aveva difficoltà nel combaciare i turni dei recuperi con queste attività poi ha cercato comunque - chiaro, chi ha potuto - ha cercato comunque di essere, di essere presente e questo vuol dire anche che probabilmente loro avevano bisogno di questo tipo di, uhm, di attività, che le trovano stimolanti e gratificanti. (Scuola 2, *Coach 2*)

Proviamo a fare alcune considerazioni sulle risposte date, sottolineando alcuni aspetti, fra i molti interessanti suggeriti dalle riflessioni dei *coach*, e soffermandoci in particolare su quelli che sembrano essere chiaramente comuni alle varie voci.

Elementi positivi riconosciuti da tutte le interviste e trasversali alle varie risposte parrebbero essere la buona partecipazione e il riconoscimento dell'utilità del progetto nei termini sia di un miglioramento della capacità di relazionarsi fra loro dei ragazzi coinvolti, sia della maggior volontà di esporsi e mettersi in gioco anche dei ragazzi più timidi:

E la cosa che mi ha, uhm, meravigliato che, uhm, non mi aspettavo è il tipo di partecipazione che, che hanno avuto, perché ho visto che l'esperienza alla fine è piaciuta a tutti, e ho visto che anche i più timidi nel piccolo gruppo comunque hanno avuto modo di esprimersi, certo magari qualcuno in maniera meno importante o meno, eh, significativa, però, uhm, mi ha colpito che non ho colto disagio da parte di, di nessuno, tanto che appunto anche chi aveva difficoltà nel combaciare i turni dei recuperi con queste attività poi ha cercato comunque - chiaro, chi ha potuto - ha cercato comunque di essere, di essere presente e questo vuol dire anche che probabilmente loro avevano bisogno di questo tipo di, uhm, di attività, che le trovano stimolanti e gratificanti. (Scuola 2, *Coach 2*, Risposta 4)

Sì, in parte ti ho già detto appunto delle relazioni, poi secondo me una, un cambiamento, uhm, nei ragazzi più fragili, ecco, non in quelli che già avevano le loro competenze, l'ho avuto sul piano dell'autostima, perché questi ragazzi, all'interno del

gruppo che si è creato, hanno trovato un loro spazio per essere ascoltati che in classe di solito non trovano, perché c'è sempre chi sa più di loro, c'è sempre chi interviene al posto loro, se magari fanno un intervento a volte non è proprio così pertinente e, e quindi subito c'è il giudizio del contorno, del docente, perché magari il docente anche se dice "sì, bene, però era magari questo?" indirizza in un altro, e quindi un po' mortifica, sempre. Invece questa attività fuori dalla classe, strutturata in gruppi tra pari, dove potevano dire quello che volevano e alla fine anche chiacchierare degli affari loro, senza che nessuno li controllasse, ha, come dire, proprio sviluppato in alcuni ragazzi, nei miei soprattutto, più fragili così, una autostima e una poi volontà di intervenire di più anche in classe, e migliorando la pertinenza degli interventi, perché qualcuno che prima sballava sempre, diciamo che adesso...sì, sì, uhm, si propone con un pensiero più riflessivo, ecco, più attento a quello che stiamo dicendo e se devo fare un intervento, pertinente! (Scuola 2, *Coach* 1, Risposta 3)

Eh, penso che la, uhm, principale utilità sia stata quella di portarli a rendersi conto di che cosa significhi, ehm, argomentare, ehm, della necessità di chiarire il significato dei termini, delle parole, di mettersi appunto d'accordo, perché hanno invece una grande propensione a dare per scontato, appunto, sia i significati che le posizioni che, eh, che assumono. (Scuola 2, *Coach* 2, Risposta 1)

Per cui magari esponendo le loro ragioni, anche in riferimento ad altri contesti, non quello, ehm, che era stata appunto occasione di, di trattazione durante questi momenti, ho visto che hanno affinato delle capacità, così anche, sì riflessive, ma argomentative, più, più solide ecco, e questo li ha aiutati anche nelle relazioni personali, a trovare punti di convergenza, questa volta, più che di divergenza, eh, e così a barriarsi su posizioni alternative ecco, hanno usato in senso magari così più conciliante però le stesse modalità, troviamo quello che ci accomuna più che quello che ci divide. (Scuola 2, *Coach* 1, Risposta 1)

Tutti i ragazzi che hanno partecipato al corso si sono sentiti coinvolti, primo; e poi anche, ehm, diciamo, ehm, attori in prima persona della loro posizione, e quindi di rispondere in maniera responsabile, cosa che non avviene in una semplice interrogazione, è diverso. Eh, intanto perché dovevano in qualche modo esprimere soprattutto se stessi, non un contenuto specifico, che un po' li ha spiazzati all'inizio, e un po' invece li ha anche motivati, no?! Quindi, saper utilizzare il pensiero anche di altri in funzione del proprio pensiero è stato un, secondo me un, uhm, una molla vincente è stata questa, perché hanno dovuto attivarsi, hanno dovuto attivarsi, leggere e trovare e, le, uhm, le motivazioni e anche ehm, le argomentazioni di sostegno alla loro, alla loro idea no, che avevano già espresso fin dall'inizio ma erano abituati a dire semplicemente "sì, sono d'accordo con questo pensiero" oppure "non sono d'accordo", "sono a favore" o "sono contro", e quindi trovarsi di fronte a una simile responsabilità ha dovuto assolutamente attivarli, e questo l'ho visto, l'ho visto nelle ultime esposizioni, ma soprattutto nella struttura della, della loro verbalizzazione diciamo. (Scuola 1, *Coach* 1, Risposta 1)

Anche qui bisogna fare un distinguo tra gli allievi: di tipo relazionale sicuramente ci sarà stato, sicuramente, uhm, in maniera più massiccia. Eh, nel senso che avranno imparato ad ascoltarsi, avranno imparato a conoscersi tra coloro i quali non probabilmente non, non si erano neanche mai notati, ecco, sicuramente. (Scuola 1, *Coach* 2, Risposta 3)

Eh, uhm...sì, ah, diciamo che, ehm, li ho trovati, ehm, nella, anche nella relazione in classe forse, eh, meno timidi. Allora, è una classe di ragazzi che non si espone, eh, facilmente, cioè anche i più bravi tendono ad alzare poco la mano, a chiedere poco, a non rispondere se non direttamente interpellati, mi pare che, eh, il tipo di lavoro svolto è anche, soprattutto la fase finale che appunto li ha visti protagonisti di fronte

ad un pubblico, abbia dato loro comunque, così, insomma uno stimolo per essere, uhm, meno refrattari (ecco hanno scoperto che poi non è) questo grande dramma, quindi magari sono esperienze che servono proprio per stemperare questa tensione che c'è di fronte al fatto di parlare di fronte ad altri. (Scuola 2, *Coach 2*, Risposta 3)

Eh, sì, invece mi ha meravigliato molto che abbiano parlato attivamente tanti allievi che invece in classe non intervengono e soprattutto che alcuni di loro abbiano spontaneamente ricondotto la questione, le varie questioni che si dipanano e che si diramano dalla pena di morte, le abbiano contestualizzate filosoficamente. Quindi per esempio il concetto di persona, di vita, di morte, abbiano saputo, con gli strumenti della filosofia, qualcuno di loro, almeno un paio di loro, li ricordo distintamente, contestualizzare filosoficamente, questo mi ha stupito molto e mi ha reso felice. (Scuola 1, *Coach 2*, Risposta 4)

Elemento comune, poi, a tutte le risposte date alla seconda domanda è almeno una menzione del termine "programmazione", la quale emerge - esplicitamente o tra le righe - come il principale ostacolo all'utilizzo diffuso di questa metodologia, che costituirebbe un carico di lavoro troppo pesante in termini di tempo per essere inserito a livello curricolare.

Ehm, allora, ehm, l'ostacolo maggiore, ehm, che intravvedo è nel fatto che la *programmazione* che, eh, ho e che, uhm - visto che la domanda è molto generale e non rivolta solo a me - abbiamo, della *programmazione* e, uhm, e il fatto che noi, eh, finalizziamo anche il nostro lavoro ad un esame di stato che, eh, uhm, ha un colloquio, sì, un colloquio di tipo tradizionale in sì c'è da collegare ma non c'è eh, la, questo tipo di modalità, di confronto, e quindi noi siamo molto spesso preoccupati - proprio soprattutto se sappiamo (che verrà qualche) commissario esterno - dei contenuti che i ragazzi devono comunque, eh, acquisire. Eh, quindi direi che, eh, l'ostacolo è la modalità tradizionale d'insegnamento, che potrebbe essere aggirata con una *programmazione* diversa e questo richiederebbe però molto lavoro e anche molta chiarezza, perché se ci discostiamo da un percorso tradizionale questo deve essere ben, ehm, ecco ben esplicitato e, e dopo i ragazzi dovranno essere valutati proprio su questo ,eh, e quindi ci vorrebbe sia un'apposita formazione del docente, sia poi, da parte del docente, uno () di una, di un percorso fondato su questo. (Scuola 2, *Coach 2*, Risposta 2)

Per quanto riguarda invece il contesto scolastico diurno, curricolare, è impossibile inserirlo, perché noi abbiamo degli ob, degli obblighi di *programmazione*, che comunque, anche se è soltanto una *programmazione*, non più un programma, ormai da un secolo, ormai dall'autonomia del '97/'99, in realtà comunque ci dobbiamo attenere ad un'uniformità, un'universalità nazionale. Non è pensabile che io interrompa 16 ore la mia *programmazione*, ecco. (Scuola 1, *Coach 2*, Risposta 2)

Quali potrebbero essere gli ostacoli?! E beh gli ostacoli sono di ordine organizzativo innanzitutto, perché, uhm, è difficile, eh, organizzare questo tipo di attività senza andare a limitare le lezioni, no?! [...] Sì, perché quando io gli anni scorsi cominciavo a fare logica, e cominciavamo a fare degli esercizi di logica, non trovavo lo spazio per farli perché mi limitava troppo la mia *programmazione*, e non riuscivo a inserirli. Quando ho visto la proposta ho detto "No, dobbiamo farla subito!", infatti penso di aver chiamato immediatamente. (Scuola 1, *Coach 1*, Risposta 2)

E questo, secondo me, è un compito alto, però sarebbe efficace e potrebbe benissimo, eh, costituire una *programmazione* di un anno intero [...] Quindi l'idea sarebbe di poter, ehm, adattare diremmo così, la nostra *programmazione*, non solo di filosofia e storia ma addirittura di classe, a temi per i quali l'approfondimento e, e la,

l'argomentazione richiedono appunto, eh, conoscenze e competenze magari di altre discipline, questo sarebbe interessantissimo, e secondo me questa è una possibilità che ho intravisto per la prima volta facendo questo lavoro. (Scuola 2, *Coach 1*, Risposta 2)

Interessanti e significative sono infine le considerazioni di meta-livello fatte dalle docenti sul proprio ruolo nel progetto. Queste indicano, infatti, l'essersi messe in gioco anche da parte loro nel percorso fatto, ponendosi rispetto agli alunni in modo differente rispetto al contesto curricolare, e l'averne saputo vedere i vantaggi nei termini di un loro proprio apprendimento.

Inoltre, le considerazioni riportate parrebbero confermare in parte la necessità, già evidenziata in altri studi (es., Rapanta, 2016), di linee guida più chiare per i docenti su come comprendere ed agire il loro ruolo di facilitatori dello sviluppo delle abilità argomentative degli studenti.

Allora beh intanto anch'io la partecipazione dei ragazzi, sicuramente, e poi invece quello che non mi aspettavo era di fare così fatica a non fare l'insegnante (risata) io pensavo di essere più brava a non essere sempre in mezzo, ecco. Un'altra cosa, appunto che ha fatto riflettere me, eh, sul, sulla, sul mio (ruolo) anche di intendere la didattica che è sempre proprio di stampella, di intervenire, di dare l'imbeccata, il suggerimento. E invece questo, uhm, non è sempre positivo, ecco, io lo pensavo positivo, un po' mi identificavo con questo ruolo, e invece mi rendo conto, mi sono resa conto che bisogna lasciare spazio ai ragazzi, e io tendo a prevaricare invece, (con le mie idee) le mie modalità e, e questo mi è servito molto, come autocritica proprio, di starmene un po' più in disparte e essere più osservatrice che non facilitatrice dei processi. Non sempre questo crea autonomia e aiuta i ragazzi a sentirsi sicuri di poter dire quello che pensano. (Scuola 2, *Coach 1*, Risposta 4)

Ma, l'esperienza è stata buona perché direi, uhm, siamo riusciti insieme a, ad organizzare tutto in maniera abbastanza buona direi, anche con il coinvolgimento della, degli attori principali che sono i ragazzi, e poi mi è stato molto piacevole, è stato molto piacevole, forse se la rifarei avrei anche trovato i miei punti deboli e forse saprei anche superarli (risata), nel senso che non è la stessa cosa di fare un corso di formazione quando sei tu in prima persona, qui bisognava fare un po' una parte, no?! Cioè, ehm, intermedia chiamiamola, no?! Quindi non mi ero mai trovata a fare la parte, questa parte no, proprio questo specifico ruolo non mi ero mai trovata, ecco. Per cui forse adesso, col senno di poi, dopo l'esperienza fatta saprei agire anche in maniera un po' diversa. (Scuola 1, *Coach 1*, Risposta 4)

Allora, la cosa che mi è piaciuta di più è il fatto di poter essere un osservatore esterno e, uhm, perché sebbene ci avessi assegnato, no?! Questi momenti in cui dovevamo intervenire per dare il tempo o il fatto appunto ogni tanto di cercare di raddrizzare il tiro ma, ehm, però ho avuto molto tempo per, ehm, per osservarli, questa è una cosa, una cosa che appunto, salvo rari momenti, in classe magari accade di meno, il fatto di vederli interagire fra di loro, e rimane un po' al di fuori. (Scuola 2, *Coach 2*, Risposta 4)

In conclusione, le interviste effettuate sembrano suggerire che la partecipazione al progetto è stata vissuta anche dalle docenti come un'esperienza positiva, capace di coinvolgere attivamente gli studenti e di cui hanno visto l'utilità sia per loro stesse che per i propri alunni, o almeno parte di essi.

4.3 Alcune annotazioni ulteriori

Alcune considerazioni sui risultati in generale. Per cominciare, come si è detto, i risultati relativi alla prima scuola coinvolta in questo Studio 2 sembrano dare evidenza del fatto che la comprensione dei soggetti considerati delle idee su cui il percorso fatto era focalizzato sia rimasta ancora piuttosto vaga anche dopo il ciclo di attività e, per quanto concerne nello specifico le domande sul testo proposto, non si può dire che i risultati relativi allo Studio 2 siano migliori di quelli relativi allo Studio 1.

Tali risultati sono, in ogni caso, molto utili sia perché, aggiungendosi a quelli dello Studio 1, forniscono ulteriori esempi di come gli studenti di quel *target* d'età e scolastico rispondano al compito proposto loro, sia perché permettono di iniziare ad esplorare come essi intendano la contraddizione e il suo ruolo nella loro esperienza personale, più precisamente nei loro dialoghi con amici, parenti, ecc.

Per quanto concerne i risultati relativi alla seconda scuola, se da una parte non sembra esserci evidenza di un aumento significativo di appelli espliciti alla coerenza rispetto allo Studio 1, dall'altra parrebbe confermarsi un'aumentata volontà da parte degli studenti, rispetto al pre-test, a chiedere e fornire chiarimenti e a prendere in considerazione la posizione di chi la pensa in maniera opposta, sia nei termini di riferimenti espliciti alle ragioni altrui (Fase 1), sia in quelli di riferimenti, nel corso dei dialoghi, a quanto detto dall'interlocutore (Fase 2).

In ogni caso, è giusto sottolineare che, dato il piccolo numero di studenti costituenti il campione analizzato sia nel caso dello Studio 1 che dello Studio 2, e dato il fatto che sono stati coinvolti alunni appartenenti a diversi indirizzi liceali, e istituti superiori differenti nel primo e nel secondo studio, ogni confronto rischia di essere azzardato.

Bisogna poi rilevare che - pur sempre tenendo conto degli aspetti appena menzionati - le modifiche apportate alle attività dell'intervento in questo Studio 2 sembrano, in ogni modo, aver facilitato uno svolgersi più fluido dei lavori: rispetto allo Studio 1, non sembrano esserci stati, in questo caso, studenti che hanno completamente ignorato le fonti informative fornitegli, ma, in maniere differenti, tutti i piccoli gruppi di partecipanti le hanno prese in considerazione.

Allo stesso modo, anche l'attività sulle conseguenze è risultata effettivamente meno astratta per gli studenti, e il suo svolgimento più scorrevole, con le modifiche apportate, come era stato ipotizzato.

Non sono state osservate differenze significative nella partecipazione all'Attività 5, essendo che il coinvolgimento degli studenti era stato alto nello Studio 1 e tale si è confermato anche nello Studio 2.

Conclusioni

Nella prima parte di questo elaborato si è cercato di portare l'attenzione di chi legge sui seguenti aspetti di problematicità: la coerenza come non-contraddittorietà è un aspetto rilevante per i processi argomentativi, ciò nonostante, si è detto, non risulta chiaro cosa gli studenti sappiano di concetti quali coerenza e contraddizione, così come delle relative strategie (contro-) argomentative, né in che misura riescano a dominarle, qualora conosciute. Allo stesso modo, si è sottolineato, non risulta chiaro quali strategie didattiche disporre per promuovere processi di apprendimento volti alla loro acquisizione e/o eventuale sviluppo, né, di conseguenza, quali sarebbero gli effetti, in termini di apprendimenti, sulla competenza argomentativa generale degli studenti di tali strategie.

In questo lavoro si è tentato, dunque, di avviare una prima risposta a questo problema, mettendo a punto gli interventi argomentativi presentati nella seconda parte dell'elaborato, e provando ad indagarne e testarne l'efficacia e gli effetti attraverso le implementazioni descritte.

Quello che pare potersi dire, in merito a tali interventi, è che quanto fatto parrebbe effettivamente aver permesso di cominciare ad esplorare le conoscenze dei concetti in gioco, e delle strategie argomentative ad essi correlate, proprie degli studenti di un certo grado ed indirizzo scolastico, nonché la loro comprensione di questi concetti e mosse, e del loro ruolo argomentativo, nella loro esperienza personale. Allo stesso modo, ci ha permesso di iniziare a saggiare delle strategie didattiche volte a supportare gli studenti nell'acquisizione *ex novo* e/o nello sviluppo di tali conoscenze e strategie. In riferimento a quest'ultime, in merito all'efficacia del percorso proposto potremmo fare le seguenti considerazioni: esso sembra effettivamente essere stato utile a parte degli studenti coinvolti, sia in riferimento all'acquisizione di nuove conoscenze - o alla precisazione e al raffinamento di quelle già possedute - sia per quanto concerne un miglioramento delle loro capacità argomentative. Dai risultati esaminati parrebbe, infatti, emergere che almeno alcuni studenti, fra quelli coinvolti, parrebbero aver tratto beneficio dalle attività a cui hanno partecipato nei termini di una maggior propensione a prendere in considerazione la prospettiva altrui sul problema dibattuto; a chiedere chiarimenti e a dare chiarimenti in merito ai termini e alle espressioni utilizzate; a chiedere all'interlocutore una presentazione più esplicita del proprio pensiero in merito a punti specifici e, allo stesso modo, a rendere più esplicito il proprio; ad ascoltare gli argomenti altrui, tenendone traccia mentalmente per utilizzarli eventualmente per cercare di contro-argomentare.

Dato il campione assai ristretto di popolazione studentesca coinvolto e l'impostazione prevalentemente qualitativa del lavoro, ogni affermazione categorica sui meriti del percorso proposto sarebbe fuori luogo, ma quanto emerso parrebbe dunque

suggerire che vi siano anche aspetti degni di possibili approfondimenti.

Provando, infine, ad indicare alcuni limiti e possibili sviluppi di questo lavoro, possiamo riferirci a quanto segue:

Design-based research has been characterized as over-methodologized-only a small percent of the data collected are used to report findings (Dede, 2004). Design-based research requires documenting the whole design process and using multiple research methods in real-world learning environments. The data are typically extensive and comprehensive, requiring both extended time and resources to collect and analyze (Collins et al., 2004). However, because time and resources are often limited, large amounts of data are routinely discarded, and research quality may be influenced negatively. (Wang & Hannafin, 2005, p. 20)

Come per altri studi riferentesi al medesimo framework metodologico, infatti, uno dei limiti principali risiede nel numero assai alto di dati che sono stati raccolti per monitorare lo svolgimento, e l'efficacia del processo ad ogni ciclo, che non vengono effettivamente analizzati, presentati e discussi fra i risultati dell'intervento per mancanza di tempo e di risorse.

Allo stesso modo, anche i dati effettivamente utilizzati sono stati analizzati nell'ottica di rispondere alle domande specifiche del progetto, ma certamente alle stesse domande si può cercare di rispondere in maniera differente, e altri approcci si sarebbero potuti e si potrebbero adottare per rispondere alle medesime domande e riferendosi ai medesimi dati. Questi potrebbero essere in alcuni casi, inoltre, di una ricchezza tale - basti pensare al corpo dei dialoghi a coppie fra studenti, o alle loro produzioni scritte - che anche esaminandoli in un'ottica differente, ponendo loro domande diverse, potrebbero certamente ancora contribuire all'approfondimento della ricerca in argomentazione, e non obbligatoriamente in relazione a fini educativi. Si pensi, ad esempio, all'analisi delle espressioni linguistiche, dei *patterns*, ovvero degli schemi, argomentativi, all'esame delle espressioni di tipo stereotipato, a quello del tipo di esempi che gli studenti utilizzano, ecc. I dati raccolti potrebbero, dunque, costituire dei materiali utili anche per la ricerca sociologica e linguistica, ad esempio, oltre che per quella relativa all'imparare ad argomentare.

Questi sono, dunque, sia dei limiti che dei possibili sviluppi per la ricerca: altri dati potrebbero essere presi in considerazione ed esaminati al fine di portare ancora ancora avanti l'indagine e riflettere ulteriormente sul medesimo tema della coerenza come non contraddittorietà in riferimento agli apprendimenti argomentativi, ma anche i medesimi dati potrebbero essere ulteriormente esaminati o esaminati in maniera diversa da ricercatori differenti per rispondere a domande differenti.

Concludiamo riaffermando ancora una volta che questo lavoro non vuole proporre risposte esaustive e soluzioni completamente determinate e conclusive, ma si propone di essere, piuttosto, un primo passo, certamente limitato, verso futuri e migliori approfondimenti. Come già suggerito in Montanari (2019), in un mondo dove la quantità di dati e argomenti con cui confrontarsi cresce di giorno in giorno - e così le *fake-news* - ma la conoscenza viene sempre più relegata nell'ambito della soggettività, come se non ci fossero criteri determinati per giudicare della validità dei vari argomenti (cfr., Reznitskaya & Wilkinson, 2017b, p. 33), il compito di aiutare gli studenti contemporanei, futuri cittadini di un mondo sempre più complesso e plurale, a prendere confidenza con questo requisito di razionalità, mettendo in campo strategie didattiche sempre più precise ed efficaci, appare davvero urgente.

Appendice A

Appendice

A.1 Materiali

In questa sezione sono presenti esempi di materiali per le attività e per i test¹.

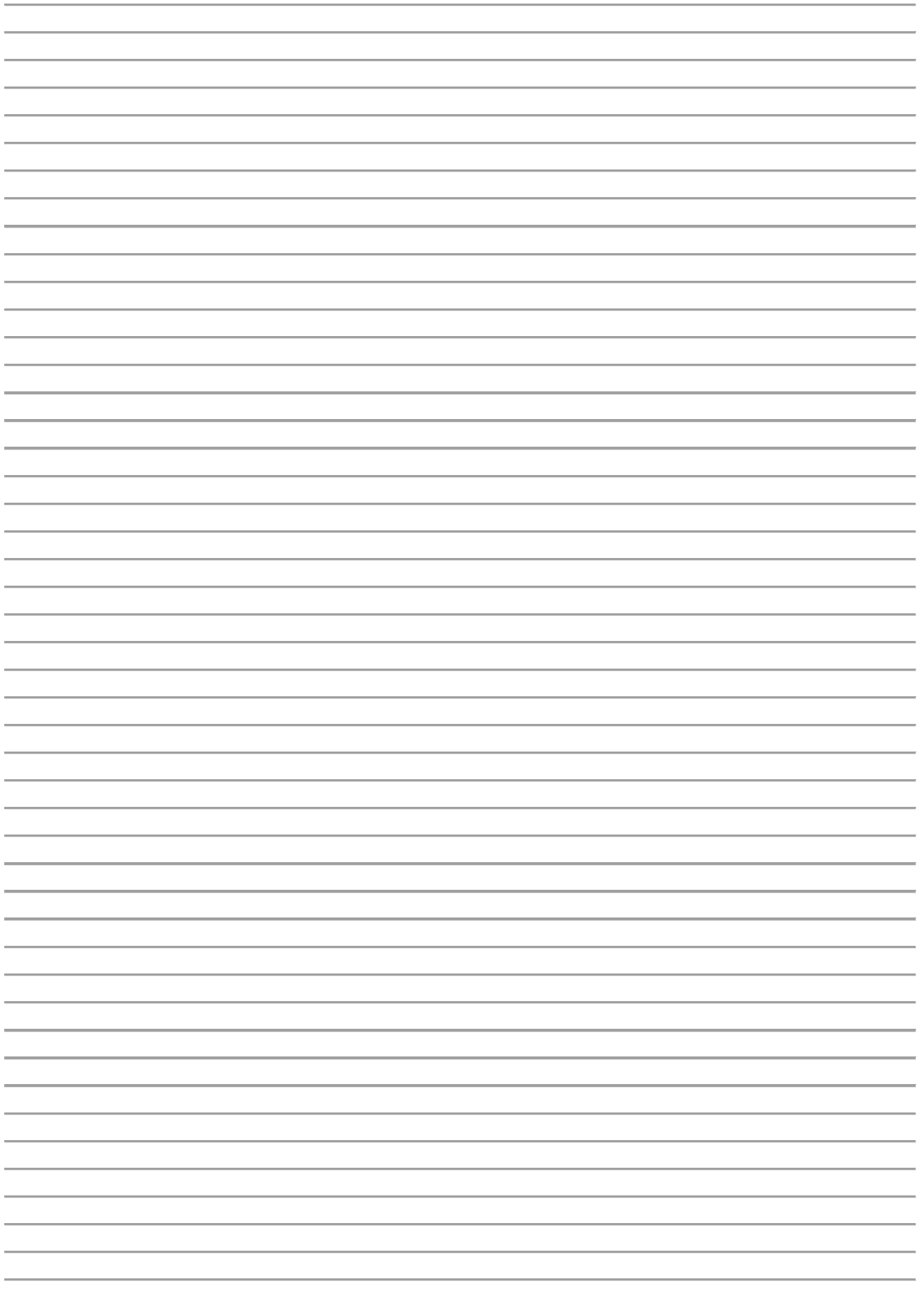
A.1.1 Materiali comuni ai due studi

In questa sottosezione sono presenti quei materiali che a parte l'aggiunta, nello Studio 2, della richiesta per gli studenti di indicare i nomi dei componenti del gruppo per ogni attività e la data² e possibili modifiche minimali di punteggiatura ecc., possono essere considerati esempi di materiali comuni ai due studi³.

¹Vengono, inoltre, forniti la breve analisi dell'estratto del dialogo platonico a cui si è fatto riferimento, il documento "PER CONCLUDERE..." per gli studenti e la scaletta per l'intervista semi-strutturata per le docenti

²Versione riportata nelle pagine che seguono.

³Anche per quanto riguarda le fonti informative utilizzate (Attività 2), viene riportata solo la seconda versione e viene posta in questa sezione.



Dialogo platonico: l'Eutifrone

Elisabetta Montanari

1 Testo

1.1 Sintesi parte iniziale

Il dialogo ha luogo tra il filosofo Socrate ed Eutifrone, sacerdote indovino. Essi si incontrano casualmente davanti al portico dell'Arconte re, che era il luogo in cui venivano istruiti i processi pubblici concernenti la religione. Il primo, Socrate, si trova lì in quanto accusato di empietà dal concittadino Meleto, mentre il secondo, Eutifrone, è lì in quanto accusatore di suo padre. Meleto accusa Socrate di non credere più negli dei antichi, di voler anzi crearne di nuovi e di corrompere i giovani di Atene con queste sue idee. Eutifrone, invece, intende intentare una causa contro il proprio padre perché lo ritiene responsabile della morte di un colono e considera il condurlo in tribunale l'unico modo per purificarsi ed evitare la contaminazione derivante dalla convivere, consapevolmente e dunque colpevolmente, con un'omicida. Il colono della cui morte Eutifrone ritiene responsabile il padre aveva ucciso, in stato di ubriachezza, un domestico della famiglia di Eutifrone stesso. Il padre di questi, allora, lo aveva fatto gettare in una fossa e aveva mandato un messo ad Atene a chiedere istruzioni sul da farsi ad un esperto esegeta delle leggi, ma il colono era morto di freddo e stenti prima che il messo tornasse. Ai parenti e al padre, furenti per una simile accusa, e a Socrate stesso, che rimane attonito di fronte al racconto di questi fatti, Eutifrone rinfaccia saccettamente la loro ignoranza in materia di religione e circa cosa sia da considerarsi santo e cosa empio. Socrate allora, con evidente ironia, invita il suo interlocutore ad istruirlo su queste importantissime nozioni, di modo che poi lui stesso, Socrate, possa difendersi nel modo migliore dall'accusa di empietà che Meleto gli muove. Il problema affrontato nel dialogo è dunque questo: Eutifrone deve chiarire a Socrate cosa sia il santo e cosa l'empio.¹

1.2 Tentativo di definizione del santo

[...]

EUTIFRONE: Santo, dunque, è ciò che è caro agli dei; empio, invece, è ciò che non è caro agli dei.

SOCRATE: Molto bene, Eutifrone: ora hai risposto proprio come io volevo che tu rispondessi. Se, poi, hai anche risposto in modo conforme a verità, questo non lo so ancora. ma è chiaro che tu mi saprai dimostrare che ciò che dici è vero.

¹Sintesi ripresa dal Saggio Introduttivo di Giovanni Reale all'Edizione Bompiani del Dialogo, da cui sono tratte anche le parti del Dialogo riportate di seguito.

EUTIFRONE: Sicuramente.

SOCRATE. Allora, esaminiamo la nostra definizione. Santo è ciò che è caro agli dei e l'uomo che è caro agli dei, mentre empio è ciò che è inviso agli dei e chi è inviso agli dei. Dunque, il santo e l'empio non sono la medesima cosa, ma sono del tutto opposti l'uno rispetto all'altro. O non è così?

EUTIFRONE: È proprio così.

SOCRATE: E ti pare, anche, che sia stato detto bene?

EUTIFRONE: Mi pare, o Socrate.

SOCRATE: E non si è forse detto, anche, che gli dei sono in disaccordo, Eutifrone, e che litigano fra loro e che sono nemici gli uni con gli altri?

EUTIFRONE: Sì, si è detto.

SOCRATE: Ma, carissimo, su che cosa verte questo disaccordo che produce inimicizie e ire? Esaminiamo questo punto. Se fra me e te ci fosse un disaccordo intorno a un numero: quale sia il più numeroso, poniamo, fra due gruppi di oggetti; ebbene, il disaccordo intorno a queste cose ci renderebbe forse nemici e ci farebbe adirare l'uno contro l'altro, oppure, una volta fatti i calcoli, su queste cose ce la sbrigheremmo subito?

EUTIFRONE: Certamente.

SOCRATE: E se il nostro disaccordo vertesse su ciò che è più grande o più piccolo, non è forse vero che, una volta prese le misure, anche questo dissenso cesserebbe subito?

EUTIFRONE: Sì, è così.

SOCRATE: E non sapremmo forse giudicare anche intorno a ciò che è pesante o più leggero, una volta che avessimo accertato il peso?

EUTIFRONE: E come no?

SOCRATE: E quali sono, allora, le cose intorno alle quali, essendo in disaccordo e non potendo pervenire ad una soluzione, noi diventeremmo nemici e ci adireremmo l'uno contro l'altro? Forse non ti è facile rispondere. Allora te lo dico io. Prova a riflettere se tali cose non siano il giusto e l'ingiusto, il bello e il brutto, il buono e il cattivo. Non sono queste, forse, le cose intorno alle quali, quando siamo in disaccordo e non riusciamo a pervenire ad una decisione soddisfacente, può accadere che diventiamo nemici gli uni con gli altri - quando lo diventiamo - e io e tu e tutti quanti gli altri uomini?

EUTIFRONE: Ma è proprio questo il disaccordo, o Socrate, e intorno a queste cose.

SOCRATE: E gli dei, o Eutifrone? Se c'è qualche dissenso fra loro, non sarà intorno a queste stesse cose?

EUTIFRONE: Necessariamente.

SOCRATE: E dunque, ottimo Eutifrone, in base al tuo ragionamento, alcuni degli dei ritengono giuste alcune cose, altri, invece ritengono giuste altre cose: e così anche per le cose belle, brutte, buone e cattive. Non ci sarebbero certo fra essi contese, se non ci fossero discordie fra queste cose. Non è così?

EUTIFRONE: Hai ragione.

SOCRATE: E non è forse vero che le cose che gli dei ritengono belle, buone e giuste, ad un tempo le amano, mentre odiano quelle contrarie a queste?

EUTIFRONE: Certamente.

SOCRATE: Allora le medesime cose, stando a quello che tu dici, alcuni dei le riten-

gono giuste, altri invece ingiuste; e, proprio discutendo intorno a queste cose, vengono in discordia e litigano fra loro. Non è così?

EUTIFRONE: Sì, è così.

SOCRATE: Dunque, le medesime cose, come sembra, sono odiate e sono amate dagli dei; perciò, queste stesse cose verranno ad essere, ad un tempo, odiate agli dei e care agli dei.

EUTIFRONE: Così sembra.

SOCRATE: E, dunque, le medesime cose saranno sante e non sante, Eutifrone, in base a questo ragionamento.

EUTIFRONE: Pare.

2 Analisi del tentativo di definizione

Santo, dunque, è ciò che è caro agli dei; empio, invece, è ciò che non è caro agli dei.[...] Dunque il santo e l'empio non sono la medesima cosa, ma sono del tutto opposti l'uno rispetto all'altro.

La contro-argomentazione condotta da Socrate contro questa definizione di cosa sia santo e cosa non santo data da Eutifrone gioca sulla vaghezza dell'enunciato stesso per rivelarne l'inadeguatezza. La posizione di Eutifrone si potrebbe schematizzare come segue:²

Cose sante = Cose care agli dei

Cose non sante = Cose non care agli dei

Cose sante \neq Cose non sante

Non (Cose sante) = Cose non sante

L'ambiguità su cui Socrate costruisce la sua contro-argomentazione consiste nel fatto che Eutifrone non chiarisce se sia santo ciò che è caro a tutti gli dei o se, perché qualcosa sia da considerarsi santo, sia sufficiente che esso sia caro ad alcuni dei, o perlomeno a uno.

Socrate, nella sua contro-argomentazione, implicitamente assume la seconda versione, ossia che un qualsiasi ente y , cosa o individuo che sia, è santo se e solo se esiste un qualche ente x tale che x sia un dio e y sia caro a quel dio, mentre che un ente y non sia santo se e solo se esiste un dio a cui esso non sia caro.

Dati:

S = essere santo

D = essere un dio

C = essere caro a

$$\forall y(S(y) \leftrightarrow \exists x(D(x) \wedge C(y, x)))$$

$$\forall y(\neg S(y) \leftrightarrow \exists x(D(x) \wedge \neg C(y, x)))$$

²In questo schema, molto semplificato, parliamo solo di cose sante o non sante, ma la definizione data da Eutifrone concerne anche gli individui, che possono essere santi o non santi.

Nel ragionamento che segue al tentativo di definizione di Eutifrone, inoltre, il predicato *essere caro a* viene fatto equivalere a quello *essere amato da* e *non essere caro a* a *essere odiato da*.³ Dunque:

$C = \text{essere caro a} = \text{essere amato da} = A$
 $\neg C = \text{non essere caro a} = \text{essere odiato da} = O.$

Viene poi fatto riconoscere all'interlocutore che gli dei sono in dissenso fra di loro su cosa sia giusto o ingiusto, bello o brutto, buono o cattivo. Ossia, una stessa cosa può essere considerata bella (buona, giusta) da un dio, ed essere considerata brutta (cattiva, ingiusta) da un altro dio:

SOCRATE: E dunque, ottimo Eutifrone, in base al tuo ragionamento, alcuni degli dei ritengono giuste alcune cose, altri, invece ritengono giuste altre cose: e così anche per le cose belle, brutte, buone e cattive. Non ci sarebbero certo fra essi contese, se non ci fossero discordie fra queste cose. Non è così?

EUTIFRONE: Hai ragione.

Ma le cose che un dio riconosce belle (buone, giuste), l'interlocutore assente, sono proprio le cose che un dio ama, ossia che gli sono care, mentre le cose che ritiene brutte (cattive, ingiuste), le odia, ossia non gli sono care:

SOCRATE: E non è forse vero che le cose che gli dei ritengono belle, buone e giuste, ad un tempo le amano, mentre odiano quelle contrarie a queste?

EUTIFRONE: Certamente.

Ma se gli dei sono in dissenso su queste cose, vuol dire che può essere che esista un dio che considera bella (buona, giusta) una cosa, e quindi la ama, gli è cara, e un dio che considera brutta (cattiva, ingiusta) la stessa cosa, e quindi la odia, non gli è cara.

$$\exists y_1(\exists x_1(D(x_1) \wedge C(y_1, x_1)) \wedge \exists x_2(D(x_2) \wedge \neg C(y_1, x_2)))$$

Ma se esiste un dio che ama y_1 , a cui y_1 è cara, allora, per definizione iniziale, y_1 è santa. Dato, però che esiste anche un dio che odia y_1 allora y_1 non è santa.

$$\exists x_1(D(x_1) \wedge C(y_1, x_1)) \rightarrow S(y_1)$$

³Nel ragionamento non viene presa in considerazione la possibilità che *non essere caro a*, *non essere amato da*, possa significare anche *essere indifferente a*.

$$\exists x_2(D(x_2) \wedge \neg C(y_1, x_2)) \rightarrow \neg S(y_1)$$

Dunque y_1 è allo stesso tempo santa e non santa:

$$\exists y_1(S(y_1) \wedge \neg S(y_1))$$

E quindi c' è una contraddizione.

Questo ragionamento è sicuramente, nelle intenzioni dell'autore, una *reductio ad absurdum*, ossia un tentativo di dimostrare l'inadeguatezza delle posizioni dell'avversario assumendole come punto di partenza del ragionamento stesso e mostrando che conducono ad una contraddizione, ossia a un assurdo.

In sede di valutazione delle competenze iniziali e finali, dunque, verrà considerato corretto se gli studenti dimostreranno di riconoscerlo come tale, ossia come una *reductio ad absurdum*.

Ciononostante, un ancor maggior grado di consapevolezza e padronanza delle nozioni di contraddizione, coerenza e *reductio ad absurdum* sarà riconosciuto a coloro che saranno in grado di individuare nel ragionamento le difficoltà che ora verranno esplicitate.

Abbiamo visto che alla base della contro-argomentazione di Socrate vi è la seguente interpretazione dell'enunciato di Eutifrone:

Cose sante = Cose care agli dei

Cose non sante = Cose non care agli dei

Cose sante \neq Cose non sante

Non (Cose sante) = Cose non sante

Dunque la negazione del predicato di santità è quello di non santità, ossia:⁴

$$\forall y(\neg(S(y)) \leftrightarrow \neg S(y))$$

Dunque, date le definizioni di santo e non santo poste all'inizio, si dovrebbe avere che:

$$\forall y(\neg(\exists x(D(x) \wedge C(y, x))) \leftrightarrow \exists x(D(x) \wedge \neg C(y, x)))$$

Ma:

$$\neg(\exists x(D(x) \wedge C(y, x))) \leftrightarrow \forall x(D(x) \rightarrow \neg C(y, x))$$

⁴Che questo sia il pensiero di Socrate e, dunque, dell'autore, quando afferma che il santo e l'empio sono del tutto opposti lo si evince dall'andamento del ragionamento e dal fatto che, altrimenti, Socrate non potrebbe ritenere di essere giunto ad una contraddizione al suo termine.

E:

$$\forall x(D(x) \rightarrow \neg C(y, x)) \not\leftrightarrow \exists x(D(x) \wedge \neg C(y, x))$$

Infatti, la negazione della definizione di santità data da Eutifrone ed assunta da Socrate nella forma di *Un qualche ente y è santo se e solo se esiste almeno un dio a cui sia caro* non è che *Un qualche ente y è empio se e solo se esiste almeno un dio a cui esso non sia caro* bensì che *Un qualche ente y è empio se e solo se non esiste un dio a cui esso sia caro*, ossia che tutti lo odiano.⁵

Dunque, in base a quest'ultimo ragionamento, abbiamo che:⁶

$$\neg \forall y(\neg(\exists x(D(x) \wedge C(y, x))) \leftrightarrow \exists x(D(x) \wedge \neg C(y, x)))$$

E quindi:

$$\neg \forall y(\neg(S(y)) \leftrightarrow \neg S(y))$$

In base alle definizioni date si avrebbe, dunque, che:

$$\forall y(\neg(S(y)) \leftrightarrow \neg S(y)) \wedge \neg \forall y(\neg(S(y)) \leftrightarrow \neg S(y))$$

Questa contraddizione è interna al ragionamento di Socrate stesso e se egli non commettesse questo "errore logico" la sua stessa *reductio ad absurdum*, che a questo punto dobbiamo chiamare "apparente", non potrebbe essere condotta a termine.

Ebbene, se gli studenti fossero in grado di riconoscere questa contraddizione nella contro-argomentazione socratica, oltre o al posto di quelle di cui Socrate vuole convincere il suo interlocutore e Platone il lettore, allora si potrebbe riconoscere loro un grado di consapevolezza e di padronanza delle nozioni di contraddizione, coerenza e *reductio ad absurdum* superiore a quello dei loro compagni che avessero riconosciuto il ragionamento di Socrate come una *reductio ad absurdum* che conduce ad una contraddizione.

⁵Secondo l'equivalenza fra non essere caro ed essere odiato precedentemente assunta.

⁶In realtà, l'equivalenza riportata qui di seguito non solo non vale per ogni y , ma proprio non esiste una y per cui valga. Se, però, non esiste una y per cui valga, a maggior ragione essa non vale per ogni y , quindi, per amore di chiarezza, manteniamo il \forall .

Materiale per Attività 1 “Generare Ragioni”:

Lista esempi di ragioni Pro e Contro la CP

L’insegnante-coach può utilizzare la seguente lista per monitorare l’andamento della discussione.

La lista non va fornita agli studenti.

Da AmnestyKids:

② TESI A CONFRONTO

Ti proponiamo un esercizio dove potrai impegnarti nell’individuare, su specifiche tematiche, le tesi contrapposte (pro e contro), in modo da costruire delle tabelle dialettiche che possano essere riempite anche a più riprese. Per conferire maggiore peso alle tue tesi enunciate, potresti utilizzare, nell’argomentazione delle varie posizioni, riferimenti sia bibliografici che filmografici.

PRO La pena di morte è un’arma di dissuasione insostituibile, più efficace di qualsiasi altra pena.	dissuasione	CONTRO La pena di morte non è un mezzo di dissuasione più efficace di altri; la vita del condannato non può essere utilizzata come mezzo per influenzare il comportamento altrui. Il maggiore fattore di dissuasione è la consapevolezza di essere sicuramente perseguito, scoperto ed arrestato.
PRO Tenere in vita un criminale in una prigione è complicato, pericoloso e dispendioso.	amministrazione carceraria	CONTRO È eticamente inaccettabile che uno Stato privi un individuo della vita per motivi economici. La pena di morte, con il rispetto delle procedure processuali, risulta più costosa di tutte le altre pene detentive.
PRO La pena di morte è l’unico mezzo di dissuasione nei confronti del terrorismo.	terrorismo	CONTRO La pena di morte non può essere in grado di fermare persone pronte a perdere la propria vita nel corso di azioni violente. La società non può far ricorso alle stesse armi eticamente inaccettabili dei suoi avversari.
PRO La pena di morte, nel sottolineare la gravità dell’omicidio, contribuisce a stimolare l’avversione della comunità per questo crimine.	effetto culturale a lungo termine	CONTRO L’abolizione della pena di morte, proclamando il rispetto dello Stato per la vita umana, tende ad imprimere lo stesso rispetto nei cittadini.
PRO In una società che fa ricorso a procedure giudiziarie moderne e scrupolose, il rischio di errore è minimo.	amministrazione della giustizia	CONTRO Molte persone innocenti sono già state condannate a morte e uccise. Il rischio non potrà mai essere eliminato. L’esistenza della pena di morte rende i processi per omicidio particolarmente lunghi e spettacolari, la pressione dell’opinione pubblica può rendere difficile l’esame obiettivo dei fatti.

altre sanzioni

PRO

Non esiste un'alternativa soddisfacente alla pena capitale; una permanenza prolungata nel carcere può essere più crudele; un criminale rimesso in libertà può uccidere di nuovo.

CONTRO

Nei paesi in cui la pena di morte è stata abolita, il carcere non è risultato meno efficace. L'esperienza e le statistiche ci dicono che il rischio che un omicida, una volta liberato, uccida ancora è molto basso.

*una vita
per una vita*

PRO

La pena di morte è l'unica pena adeguatamente proporzionata per chi ha intenzionalmente tolto la vita ad un altro essere umano.

CONTRO

La pena di morte rinnega il valore sacro della vita, che deve essere un valore essenziale difeso dallo Stato. La negazione di questo valore contribuisce a diminuire il rispetto della vita nella coscienza pubblica.

Motivazioni favorevoli

Da Wikipedia:

- è iscritta nel **codice della natura**: siamo animali, fa parte della nostra natura e delle nostre culture da sempre.
- È un efficace **deterrente**, attraverso il suo carattere di esemplarità.
- Costituisce **giustizia retributiva** verso chi si macchia volontariamente del crimine di omicidio. Secondo la teoria retributiva sulla funzione della pena (in opposizione alla teoria preventiva), essa è un male che interviene come reazione morale e giuridica al male che è stato commesso con il reato, alla cui gravità è proporzionato, in modo da configurarsi come contrappeso morale e non come vendetta.
- **Elimina ogni eventualità di recidiva** da parte del reo, evitando ulteriori costi e ulteriori rischi per la società.
- Garantisce un'assoluta **certezza della pena** e assicura un **risarcimento morale** ai parenti delle vittime di omicidio, eliminando la tentazione di vendette private;
- Evita allo Stato e alla comunità tutte le **spese** derivanti dal mantenimento improduttivo dei criminali condannati all'ergastolo.
- Può contribuire ad alleviare i problemi legati al **sovraffollamento** e al malfunzionamento del sistema carcerario.
- Può rivelare maggiori profili di **equità** rispetto al carcere, prescindendo dall'età biologica del condannato, laddove invece una lunga condanna assume un impatto differente in relazione all'età e all'aspettativa di vita del condannato.
- Può rivelare una natura **meno umiliante e più rispettosa della dignità individuale** del condannato, in particolare nei casi in cui il condannato non si riconosca pentito, e/o non riconosca l'eticità assoluta delle leggi e delle norme morali, e/o privilegi egli stesso la pena di morte rispetto all'ergastolo, e/o non accetti l'idea secondo cui la pena avrebbe una funzione mirata al pentimento, alla rieducazione morale e al reinserimento sociale.

[Chi sostiene la maggiore dignità della pena di morte ricorda come ai carcerati non sia consentito di commettere suicidio eppure, nonostante ciò, siano ogni anno numerosi i casi di suicidio all'interno delle carceri. Viene inoltre ricordato il caso emblematico del criminale americano Gary Gilmore, che nel 1977 fece scalpore: Gilmore lottò perché gli fosse applicata la condanna a morte schierandosi contro le associazioni abolizioniste favorevoli alla grazia, e diventando il primo condannato a morte da quando, nel 1976, la pena capitale fu ripristinata negli Stati Uniti.]

- Chi sostiene la legittimità etica della pena di morte chiama spesso in causa il concetto di **legittima difesa**, secondo il quale la tutela della propria incolumità può giustificare, in conformità alle stesse leggi di cui si dota la società, la morte di un criminale senza profilare una condotta delittuosa o immorale. Dunque anche lo Stato può utilizzare la pena capitale come deterrente e come sanzione verso chi attenta alla sfera individuale e all'ordine sociale senza per questo essere immorale.
- **Contestando l'idea filosofica che esistano principi etici universali**, l'istituto della pena di morte tutela il diritto particolare di ogni società di dotarsi degli strumenti giuridici che, in un determinato contesto storico, sono ritenuti utili e necessari per la propria salvaguardia. Chi è favorevole alla pena di morte, o è contrario alla sua abolizione preconcepita, in genere non riconosce la sussistenza di principi etici trascendenti, meta-storici, universali o assoluti.

[Nella modernità, il filosofo tedesco Friedrich Nietzsche criticò fortemente l'idea - di origine cristiana - di un supposto universalismo delle leggi morali, fornendo ancora oggi argomenti filosofici a chi contesta il fondamento etico dei diritti umani, o considera arbitraria ogni forma di universalismo morale, o considera illegittima da parte dell'Occidente l'imposizione dei diritti umani alle società che non li applicano o non li riconoscono.]

Motivazioni contrarie

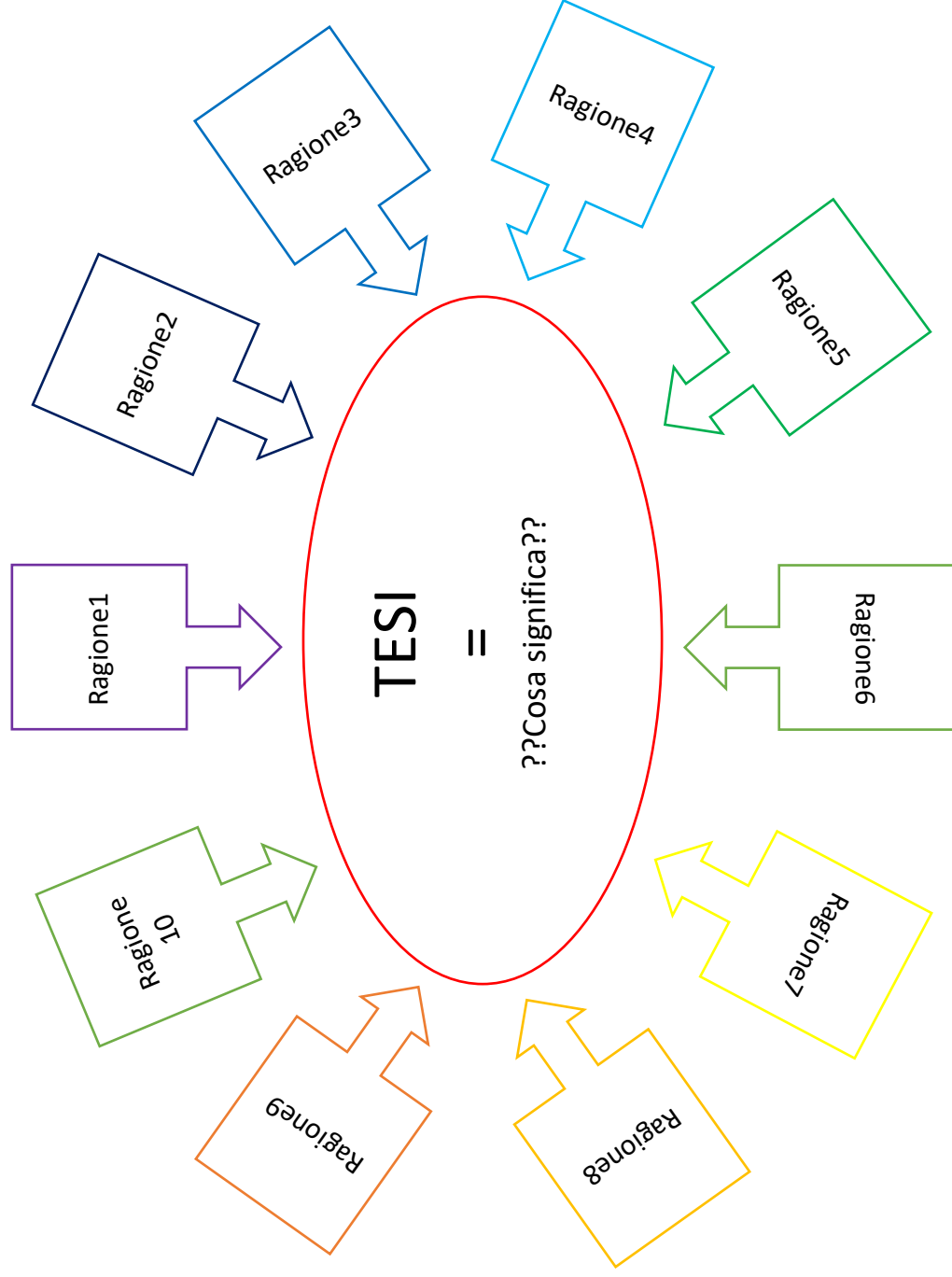
Da Amnesty International:

- **La pena di morte viola il diritto alla vita.** La Dichiarazione universale dei diritti umani e altri trattati regionali e internazionali, che chiedono l'abolizione della pena di morte, riconoscono il diritto alla vita. Un riconoscimento sostenuto anche dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite che, nel 2007 e nel 2008, ha adottato una risoluzione che chiede, fra l'altro, una moratoria sulle esecuzioni, in vista della completa abolizione della pena di morte.
- **La pena di morte è una punizione crudele e disumana.** La sofferenza fisica causata dall'azione di uccidere un essere umano non può essere quantificata, né può esserlo la sofferenza mentale causata dalla previsione della morte che verrà per mano dello Stato. Sebbene le autorità dei paesi mantentori continuino a cercare procedure sempre più efficaci per eseguire una condanna a morte, è chiaro che non potrà mai esistere un metodo umano per uccidere.
- **La pena di morte non ha valore deterrente.** Nessuno studio ha mai dimostrato che la pena di morte sia un deterrente più efficace di altre punizioni.
- **La pena di morte è un omicidio premeditato dello stato.** Eseguendo una condanna a morte, lo stato commette un omicidio e dimostra la stessa prontezza del criminale nell'uso della violenza fisica. Alcuni studi hanno non solo dimostrato come il tasso di omicidi sia più alto negli stati che applicano la pena di morte rispetto a quelli dove questa pratica è stata abolita, ma anche come questo aumenti rapidamente dopo le esecuzioni.
- **La pena di morte è sinonimo di discriminazione e repressione.** Nelle mani di regimi autoritari, la pena capitale è uno strumento di minaccia e repressione che riduce al silenzio gli oppositori politici.
- **La pena di morte non dà necessariamente conforto ai familiari della vittima.** Lontana dal mitigare il dolore, la lunghezza del processo non fa altro che prolungare la sofferenza dei familiari della vittima, fino alla conclusione dove una vita viene presa per un'altra vita, in una forma di vendetta legalizzata.
- **La pena di morte può uccidere un innocente.** Una difesa legale inadeguata, le false testimonianze e le irregolarità commesse da polizia e accusa sono tra i principali fattori che determinano la condanna a morte di un innocente. In alcuni paesi, il segreto di Stato che circonda la pena capitale impedisce una corretta valutazione di questo fenomeno.
- **La pena di morte infligge sofferenza ai familiari dei condannati.** La pena capitale ha effetto sulla famiglia, sugli amici e su tutti coloro che sono vicini al condannato a morte.
- **La pena di morte nega qualsiasi possibilità di riabilitazione.** Qualunque sia il metodo scelto per uccidere il condannato, l'uso della pena di morte nega la possibilità di riabilitazione, di riconciliazione e respinge l'umanità della persona che ha commesso un crimine.
- **La pena di morte non rispetta i valori di tutta l'umanità.** I diritti umani sono universali, indivisibili e interdipendenti. Derivano da molte e diverse tradizioni nel mondo e sono riconosciuti da tutti i membri delle Nazioni Unite come standard verso i quali hanno accettato di conformarsi. È sull'insieme di questi valori che Amnesty International basa la sua opposizione alla pena di morte.

NOMI componenti del gruppo:

DATA:

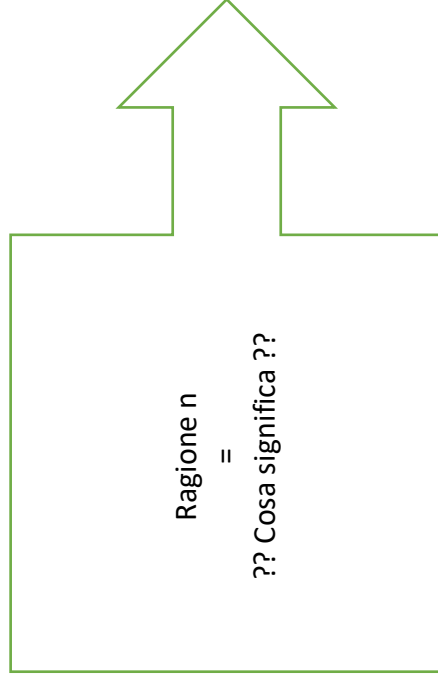
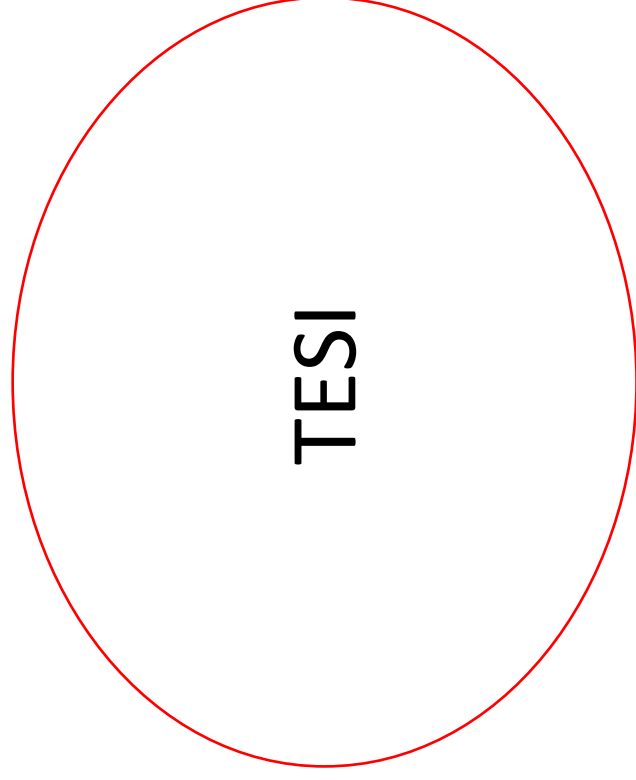
Materiale per Attività 1- Schemi



NOMI componenti del gruppo:

DATA:

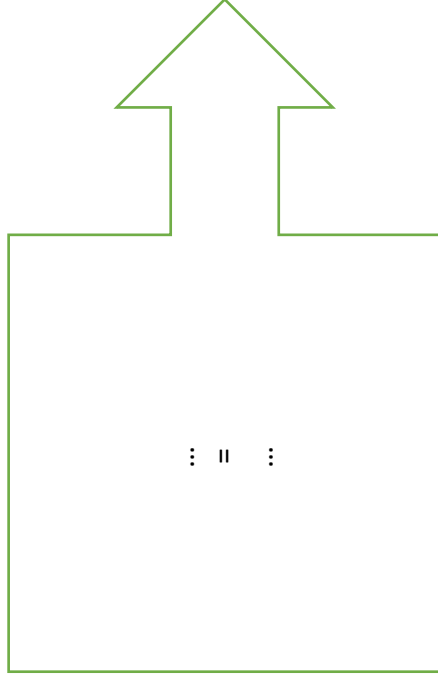
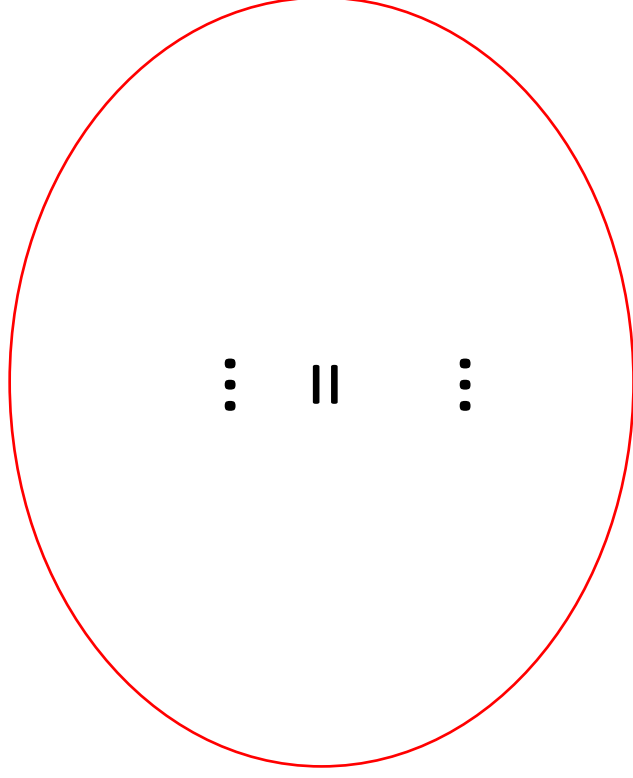
Materiale per Attività 1 - Schemi



NOMI componenti del gruppo:

DATA:

Materiale per Attività 1 - Schemi



NOMI componenti del gruppo:

DATA:

Materiale per Attività 2:

FONTI

“Questa inutile prodigalità di supplicii, che non ha mai resi migliori gli uomini, mi ha spinto ad esaminare se la morte sia veramente utile e giusta in un governo bene organizzato. Qual può essere il diritto che si attribuiscono gli uomini di trucidare i loro simili?”

Non certamente quello da cui risulta la sovranità e le leggi. Esse non sono che una somma di minime porzioni della privata libertà di ciascuno; esse rappresentano la volontà generale, che è l'aggregato delle particolari. Chi è mai colui che abbia voluto lasciare ad altri uomini l'arbitrio di ucciderlo? Come mai nel minimo sacrificio della libertà di ciascuno vi può essere quello del massimo tra tutti i beni, la vita? E se ciò fu fatto, come si accorda un tal principio coll'altro, che l'uomo non è padrone di uccidersi, e doveva esserlo se ha potuto dare altrui questo diritto o alla società intera?

Non è dunque la pena di morte un *diritto*, mentre ho dimostrato che tale essere non può, ma è una guerra della nazione con un cittadino, perché giudica necessaria o utile la distruzione del suo essere. Ma se dimostrerò non essere la morte né utile né necessaria, avrò vinto la causa dell'umanità. [...]

Non è il terribile ma passeggero spettacolo della morte di uno scellerato, ma il lungo e stentato esempio di un uomo privo di libertà, che, divenuto bestia di servizio, ricompensa colle sue fatiche quella società che ha offesa, che è il freno più forte contro i delitti. Quell'efficace, perché spessissimo ripetuto ritorno sopra di noi medesimi, *io stesso sarò ridotto a così lunga e misera condizione se commetterò simili misfatti*, è assai più possente che non l'idea della morte, che gli uomini veggon sempre in una oscura lontananza. [...]

L'esempio continuo di quelli che attualmente vede vittime della propria inavvedutezza, gli fa una impressione assai più forte che non lo spettacolo di un supplicio che lo indurisce più che non lo corregge.”(C. Beccaria, 1738-1794, *Dei delitti e delle pene*.)

“Ora, qualsiasi parte è ordinata al tutto come ciò che è meno perfetto è ordinato a un essere perfetto. Perciò la parte è per natura subordinata al tutto. Ecco perché, nel caso che lo esiga la salute di tutto il corpo, si ricorre lodevolmente e salutarmente al taglio di un membro putrido e cancrenoso. Ebbene, ciascun individuo sta a tutta la comunità come una parte sta al tutto. E quindi se un uomo con i suoi peccati è pericoloso e disgregativo per la collettività, è cosa lodevole e salutare sopprimerlo, per la conservazione del bene comune; infatti, come dice S. Paolo: "Un po' di fermento può corrompere tutta la massa.

Il Signore comandò di non sradicare la zizzania per risparmiare il grano, cioè i buoni. E questo è da osservarsi quando non è possibile uccidere i cattivi senza l'uccisione dei buoni: o perché essi sono mescolati tra questi; oppure perché, come nota S. Agostino, avendo essi troppi seguaci, non si possono sopprimere senza mettere in pericolo i buoni. Ecco perché il Signore comanda di tollerare l'esistenza dei malvagi, rinviandone il castigo all'ultimo giudizio, piuttosto che uccidere con essi anche i buoni. Quando invece la loro uccisione non costituisce un pericolo, ma piuttosto una difesa e uno scampo per i buoni, allora è lecito uccidere i malvagi.” (San Tommaso D'Aquino, 1225-1274, *Somma Teologica, II-II, q.64, art.2*)

NOMI componenti del gruppo:

DATA:

“Se la merita! E come! Molti tra i vivi meritano la morte. E parecchi che sono morti avrebbero meritato la vita. Sei forse tu in grado di dargliela? E allora non essere troppo generoso nel distribuire la morte nei tuoi giudizi: sappi che nemmeno i più saggi possono vedere tutte le conseguenze.”(J.R.R. Tolkien, 1892-1973, *Il Signore degli Anelli*.)

“Se egli ha ucciso, egli deve morire. Non vi è nessun surrogato, nessuna commutazione di pena, che possa soddisfare la giustizia. Non c'è nessun paragone possibile fra una vita, per quanto penosa, e la morte, e in conseguenza nessun altro compenso fra il delitto e la punizione, fuorché nella morte giuridicamente inflitta al criminale, spogliandola però di ogni maltrattamento che potrebbe, nella persona del paziente, degradare l'umanità.”(Immanuel Kant, 1724-1804, *Metafisica dei costumi*.)

“Non uccidere.”(Bibbia di Gerusalemme, *Deuteronomio*.)

“Il campo n. 1 funzionò dall'autunno del 1941 al 23 luglio del 1944. Venne raso al suolo quando i prigionieri già sentivano in lontananza il rombo sordo dell'artiglieria sovietica.

Alle prime luci del 23 luglio i Wachmänner e le SS si riempirono di acquavite per farsi animo e cancellarono il lager dalla faccia della terra. [...]

Oggi possiamo descrivere nel dettaglio l'ordine teutonico che regnava nel campo di lavoro [...] sappiamo dei morti per fame, dei corpi gonfi portati oltre il filo spinato con le carriole per essere finiti a colpi di pistola, sappiamo delle orge sfrenate a cui si abbandonavano i tedeschi che prima stupravano le loro amanti per costrizione e poi le ammazzavano; sappiamo che scaraventavano la gente dai sei metri e più delle torrette o che la notte - ubriachi - sceglievano dieci-quindici prigionieri da una baracca e si prendevano il loro tempo per individuare il modo migliore di farli fuori: un colpo al cuore, alla nuca, in un occhio, in bocca, alla tempia.” (Vasilij Grossman, 1905-1964, *Corrispondente di guerra dell'Armata Rossa, "L'inferno di Treblinka"*, uscito nel 1944 sulla rivista "Znamja".)

“In un mondo come il nostro, sconvolto da guerre interne ed internazionali sempre più cruente e distruttive, dal diffondersi di atti terroristici sempre più crudeli, subdoli e spietati, rassegnato a vivere sotto la minaccia dello sterminio atomico, il dibattito sulla pena di morte, i cui effetti non sono neppure lontanamente paragonabili a quelli dei massacri che si perpetrano ogni giorno nel mondo, può apparire poco più che un ozioso passatempo dei soliti dotti che non si rendono conto di come va il mondo.

[...] dalla constatazione che violenza chiama violenza in una catena senza fine, traggo l'argomento più forte contro la pena capitale, forse l'unico per cui valga la pena di battersi: la salvezza dell'umanità, ora più che mai, dipende dall'interruzione di questa catena.” (Norberto Bobbio, 1909-2004, *tratto da Il dibattito attuale sulla pena di morte*)

“Recenti analisi condotte da Amnesty International sull'uso della pena di morte in Cina hanno rivelato una preoccupante tendenza: la pena capitale colpisce in modo sproporzionato le persone povere, quelle con livelli più bassi di istruzione e coloro che appartengono alle minoranze etniche o religiose. Solo la totale messa a disposizione dei dati sulla pena di morte da parte delle autorità cinesi potrebbe chiarire l'effettiva dimensione di questo fenomeno.

In Arabia Saudita il 48,5 per cento di tutte le esecuzioni registrate da Amnesty International dal gennaio 1985 al giugno 2015 ha riguardato cittadini stranieri, la maggior parte dei quali lavoratori

NOMI componenti del gruppo:

DATA:

migranti senza alcuna conoscenza della lingua araba, con cui si svolgono gli interrogatori e i processi, spesso in assenza di adeguati servizi d'interpretariato. Le ambasciate e i consolati non vengono informati del loro arresto e persino dell'esecuzione. In alcuni casi le famiglie non ricevono il preavviso dell'esecuzione e non ottengono indietro i corpi dei parenti messi a morte.

Secondo i dati diffusi da Amnesty International, e che comprendono solo i casi accertati (quelli reali sono molti di più), dall'inizio dell'anno sono 586 le condanne a morte eseguite nel mondo, esclusa la Cina. Lo Stato che esegue il maggior numero di condanne a morte è indubbiamente la Cina, ma poiché questo dato (così come quello delle condanne) viene classificato da Pechino come segreto di Stato, dal 2009 Amnesty ha smesso di pubblicare la stima delle condanne a morte e delle esecuzioni in Cina. Si ritiene comunque che il numero sia nell'ordine delle migliaia. Segue la Cina, nella triste classifica, l'Iran con 355 condanne eseguite nel 2017. Vengono poi Arabia Saudita (85), Pakistan (45), Iraq (31), Stati Uniti (18), Giordania (15), Kuwait (7), Palestina (Gaza) e Somalia (6), Bahrein, Bangladesh, Singapore e Yemen (3), Giappone e Malesia (2), Bielorussia e Egitto (1).”
([Tratto dal quotidiano Avvenire, 10 ottobre 2017.](#))

Articolo 3

Ogni individuo ha diritto alla vita, alla libertà ed alla sicurezza della propria persona.

Articolo 4

Nessun individuo potrà essere tenuto in stato di schiavitù o di servitù; la schiavitù e la tratta degli schiavi saranno proibite sotto qualsiasi forma.

Articolo 5

Nessun individuo potrà essere sottoposto a tortura o a trattamento o a punizione crudeli, inumani o degradanti. ([Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, 1948.](#))

“Il metodo del terrore di Lenin fu perfezionato, alla sua morte (21 gennaio 1924) da Stalin, che lo stesso Lenin temeva. Questi avviò il periodo del suo terrore con un vero genocidio, lo sterminio di almeno 15 milioni di kulaki, cioè quei contadini proprietari della loro terra (che, ovviamente, difesero con tutte le loro forze le loro piccole proprietà), la cui strage precipitò l’U.R.S.S. in una spaventosa carestia, che fece morire di fame 6 milioni di persone, mentre continuavano le esportazioni all’estero di grano (17-18 milioni di quintali l’anno) di burro (41 milioni di quintali) e di altri prodotti alimentari e si eliminava ogni resistenza dei contadini.” ([Ennio Apeciti, 1950-..., Storia della Chiesa Contemporanea – I Totalitarismi.](#))

“Ecco dunque, o Ateniesi, che per non avere voluto attendere ancora un poco avete dato adito a coloro che vogliono recare offesa alla città di accusarvi di avere ucciso Socrate, uomo sapiente; perché sapiente mi diranno, anche se non lo sono, allo scopo di diffamarvi. Mentre, se aveste atteso un po’ di tempo ancora, la morte sarebbe venuta da sè. Guardate infatti la mia età, come è già lontana dalla vita e prossima alla morte. E questo io dico non a tutti voi, ma solo a quelli che hanno votato la mia condanna.” ([Apologia di Socrate, nato ad Atene nel 470 a.C./469 a.C. – morto ad Atene nel 399 a.C..](#))

“I sostenitori della pena di morte sono accusati dai loro avversari di mancare di cuore. Io considero questo argomento un mero ripiego. Innanzitutto, la pena di morte, quando applicata, è l’unica a metterci al riparo da una recidiva da parte dell’assassino. La legislazione penale è stata gravemente indebolita: non si è soltanto soppressa la pena di morte, ma anche la carcerazione a vita e la detenzione a vent’anni. Crimini che meriterebbero la pena di morte, godono attualmente di

NOMI componenti del gruppo:

DATA:

riduzione di pena e, malgrado la condanna, le pene non vanno oltre i quindici anni. Si possono incontrare criminali in libera circolazione e questo è un rischio per eventuali, future vittime.

C'è un altro argomento che mi induce a auspicare il ripristino della pena capitale. Se la detenzione a vita fosse veramente eseguita, la troverei terribilmente disumana; credo che la pena di morte sia più umana.”(Jean-Marie Le Pen, 1928-..., ex presidente del Fronte Nazionale, partito politico francese.)

“Quando uno Stato usa il suo potere per porre fine alla vita di un essere umano, è probabile che nessun altro diritto resti inviolato. Lo Stato non può dare la vita e si presume che non dovrebbe neanche toglierla.”(Dichiarazione di Stoccolma, 1977.)

“Dopo Cina e Iran, il regno saudita è uno dei Paesi al mondo in cui vi è il maggior ricorso alla pena capitale, prevista per i colpevoli di omicidio, rapina a mano armata, stupro e traffico di droga, stregoneria e sodomia; la maggior parte delle esecuzioni - unico Paese al mondo - vengono eseguite tramite decapitazione.

Anche le pene per crimini minori sono particolarmente crudeli: il furto e il reato d'opinione sono puniti oltre che con il carcere anche con il taglio della mano o del piede e la fustigazione in piazza.”(Tratto dal quotidiano Avvenire, 3 ottobre 2017.)

“Pakistan, partorisce una bimba e il marito le dà fuoco.”(Titolo di articolo tratto dal quotidiano Il Giornale, 8 maggio 2017.)

“Lo avvistammo in una cabina telefonica mentre eravamo in macchina. Andammo a prendere l'arma. Toccava a me. Ero io quello che sparava. Spatuzza gli tolse il borsello e gli disse: padre [don Pino Puglisi], questa è una rapina. Lui rispose: me l'aspettavo. Lo disse con un sorriso. Un sorriso che mi è rimasto impresso. C'era una specie di luce in quel sorriso. Un sorriso che mi aveva dato un impulso immediato. Non me lo so spiegare: io già ne avevo uccisi parecchi, però non avevo mai provato nulla del genere. Me lo ricordo sempre quel sorriso, anche se faccio fatica persino a tenermi impressi i volti, le facce dei miei parenti. Quella sera cominciai a pensarci, si era smosso qualcosa (...). L'ho conosciuto bene quel bambino [il figlio del pentito Di Matteo, che Grigoli sciolse nell'acido]. Madonna mia, era un ragazzo pieno di vita... Ho fatto cose che non si possono giustificare, ma questa... questa è stato il motivo del mio pentimento.” (Salvatore Grigoli, assassino al soldo di Cosa Nostra, intervista a “Famiglia Cristiana” del 12 settembre 1999.)

NOMI componenti del gruppo:

DATA:

Materiale per Attività 3

1. Avete chiari i significati dei **termini** e delle **espressioni** che state usando?
2. Tentate di chiarire cosa intendete dire provando a dare delle **definizioni** dei termini e delle espressioni più vaghe e controverse e vedendo se i significati rimangono stabili nelle vostre ragioni.
3. Ossia: se ci sono termini e/o espressioni che compaiono in più ragioni, siete sicuri che li state usando sempre con lo stesso **significato**?

Esempi:

Esempio 1: La questione della liceità delle pratiche abortive ed il concetto di **PERSONA**

Parte del dibattito sull'aborto gira attorno alla questione:

una PERSONA ha diritto alla vita, a vivere, ma l'embrione è una PERSONA, e dunque ha tale diritto, oppure no?

Al termine "Persona" vengono attribuiti diversi significati:

[Persona in Vocabolario Treccani = Individuo della specie umana, senza distinzione di sesso, età, condizione sociale e simili, considerato sia come elemento a sé stante, sia come facente parte di un gruppo o di una collettività.]

- **Persona** = essere vivente appartenente alla specie umana
(= l'embrione è persona fin dal momento del concepimento)
- **Persona** = essere vivente appartenente alla specie umana con determinate caratteristiche, ad esempio un cervello sufficientemente sviluppato da permettere vaghe forme di consapevolezza
(= l'embrione è persona da un certo mese di gravidanza in poi)
- **Persona** = essere vivente dotato di piena consapevolezza, anche non appartenente alla specie umana
(= un animale adulto non appartenente alla razza umana potrebbe essere considerato "più" persona di un bambino molto piccolo e/o molto malato)

Ma anche:

- Persona = maschera teatrale
- Persona = individuo di sesso non specificato
- Persona = essere dotato di Anima e/o di Spirito
- Persona = corpo, fisico umano
- Persona = l'individuo umano in quanto è ed esiste.
- Persona = l'individuo umano in quanto è ed esiste e intende.
- Persona = l'individuo umano in quanto è ed esiste e intende e vuole.
- Persona = l'individuo umano in quanto è ed esiste e intende e vuole e gioisce e soffre.
- Persona = l'individuo umano in quanto dotato di coscienza.
- Persona = l'individuo umano in quanto dotato di coscienza e autocoscienza.
- Persona = manifestazione singolare dell'essenza dell'uomo.
- Persona = soggetto razionale.

NOMI componenti del gruppo:

DATA:

Voi quale scegliereste?

Perché?

Quali evidenze avete della correttezza della vostra scelta?

Come avrete notato, il problema non è legato semplicemente al fatto che sono possibili diversi significati attribuibili allo stesso termine ("persona"), tra i quali è necessario sceglierne uno e giustificare il perché lo si è scelto, ma anche che nei diversi tentativi di definizione fatti sono presenti termini a loro volta da chiarire: "individuo", "essere", "corpo", "essenza", "umano", "razionale", "coscienza", "consapevolezza", "sufficientemente", "piena", etc...

Esempio 2: La questione della liceità delle pratiche eutanasiche e l'espressione DIGNITÀ DELLA VITA UMANA

Parte del dibattito sull'eutanasia gira attorno alla questione:

c'è un limite (di dolore, sofferenza, malattia, etc...) oltre il quale una vita può essere considerata non più degna di essere vissuta (nemmeno dal soggetto stesso che la vive)?

All'espressione "Dignità della vita umana" vengono attribuiti diversi significati:

[Dignità in Enciclopedia Treccani = Condizione di nobiltà ontologica e morale in cui l'uomo è posto dalla sua natura umana, e insieme il rispetto che per tale condizione gli è dovuto e che egli deve a sé stesso. La d. piena e non graduabile di ogni essere umano (il *suum* di ciascuno), ossia il valore che ogni uomo possiede per il semplice fatto di essere uomo e di esistere è ciò che qualifica la persona, individuo unico e irripetibile.]

- Dignità della vita umana = valore che ogni uomo possiede per il semplice fatto di essere uomo e di esistere.
- Dignità della vita umana = condizione della vita umana con determinate caratteristiche (es. l'essere in salute, l'essere coscienti, l'essere felici).
- Dignità della vita umana = essere creato ad immagine e somiglianza di Dio.
- Dignità della vita umana = titolarità organica di interessi e diritti connessi all'essere un essere umano.
- Dignità della vita umana = essere un essere razionale e capace di vita morale.
- Dignità della vita umana = valore che ogni essere umano riconosce alla propria esistenza, in quanto lo riconosce e secondo i suoi personali criteri.
- Dignità della vita umana = valore che la società riconosce agli individui suoi membri, in quanto essa lo riconosce e secondo i criteri da essa stessa stabiliti.

E così via...Quali sono i termini e le espressioni più controversi (problematici, discussi e discutibili) che state usando in relazione al tema della pena di morte?

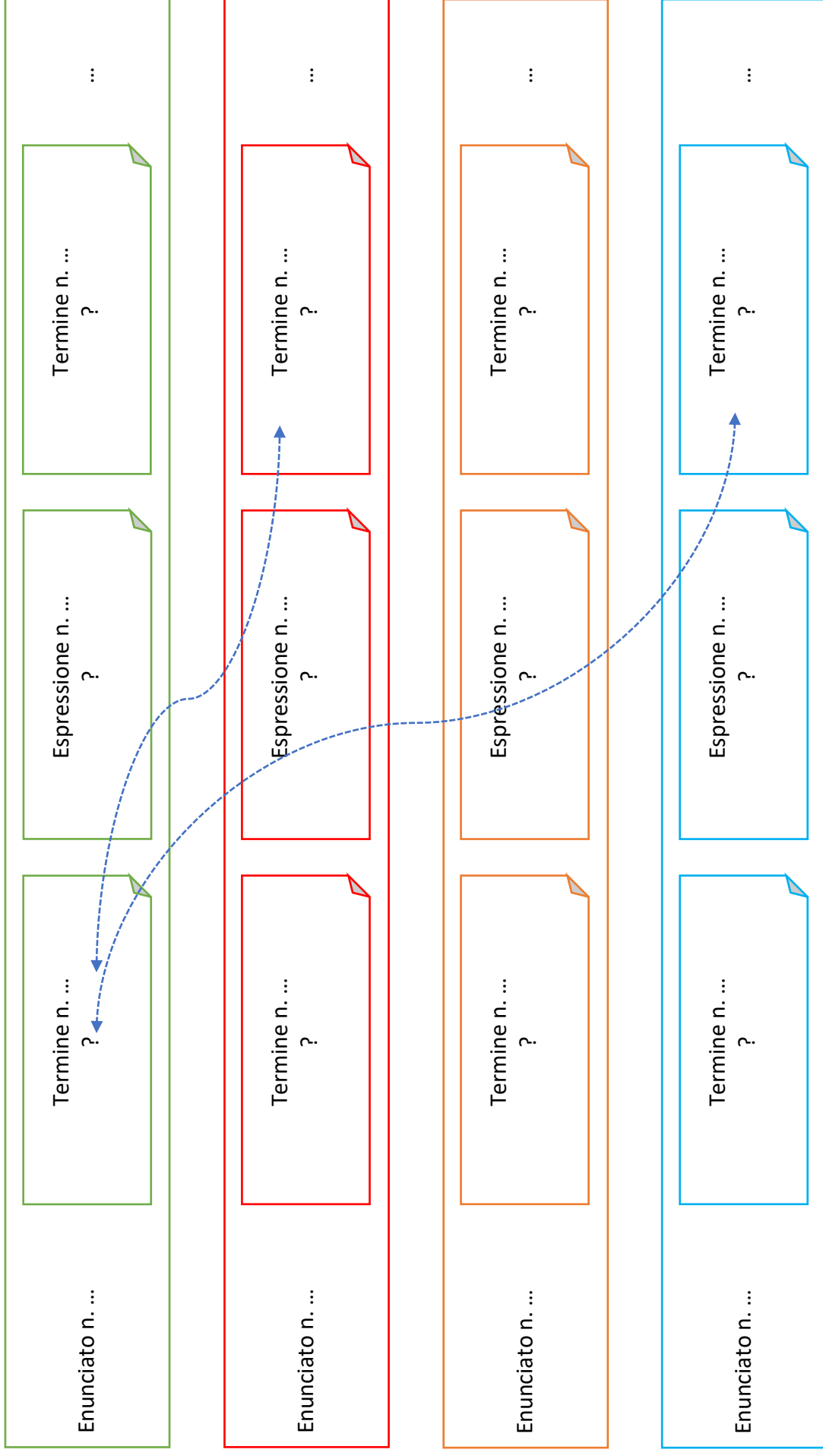
Quali sono quelli più vaghi? I più ambigui?

Individuateli e chiaritevi le idee prima che i vostri avversari vi costringano a farlo, attaccandovi proprio lì quando ormai è troppo tardi!!!

NOMI componenti del gruppo:

DATA:

Materiale per Attività 3 - Schemi



NOMI componenti del gruppo:

DATA:

Material per Attività 4 - Schemi

Se...Allora...

Se... "La Repubblica garantisce i diritti inviolabili dell'uomo"

E uno dei diritti
inviolabili
dell'uomo deve
essere il diritto alla
vita

Allora... "Deve garantire il diritto alla vita anche del condannato, e quindi la CP non è giusta."

Se... "La Repubblica garantisce i diritti inviolabili dell'uomo"

E uno dei diritti
inviolabili dell'uomo
deve essere il
diritto a vivere
sicuro

Allora... "Deve garantire il mio diritto alla sicurezza, anche usando la CP come deterrente se necessario."

A.1.2 Materiali Studio 1

Dialogo Platonico: l'Eutifrone

Pre-Test Fase 3

1 Testo

1.1 Sintesi Parte Iniziale

Il dialogo ha luogo tra il filosofo Socrate ed Eutifrone, sacerdote indovino. Essi si incontrano casualmente davanti al portico dell'Arconte re, che era il luogo in cui venivano istruiti i processi pubblici concernenti la religione. Il primo, Socrate, si trova lì in quanto accusato di empietà dal concittadino Meleto, mentre il secondo, Eutifrone, è lì in quanto accusatore di suo padre. Meleto accusa Socrate di non credere più negli dei antichi, di voler anzi crearne di nuovi e di corrompere i giovani di Atene con queste sue idee. Eutifrone, invece, intende intentare una causa contro il proprio padre perché lo ritiene responsabile della morte di un colono e considera il condurlo in tribunale l'unico modo per purificarsi ed evitare la contaminazione derivante dal convivere, consapevolmente e dunque colpevolmente, con un assassino. Il colono in questione aveva ucciso, in stato di ubriachezza, un domestico della famiglia di Eutifrone stesso. Il padre di questi, allora, lo aveva fatto gettare in una fossa e aveva mandato un messo ad Atene a chiedere istruzioni sul da farsi ad un esperto esegeta delle leggi, ma il colono era morto di freddo e stenti prima che il messo tornasse. Ai parenti e al padre, furenti per il suo comportamento, e a Socrate stesso, piuttosto sconcertato, Eutifrone rinfaccia saccatamente di essere ignoranti in materia di religione e circa cosa sia da considerarsi santo e cosa empio. Socrate allora, con evidente ironia, invita il suo interlocutore ad istruirlo su queste importantissime nozioni. Il problema affrontato nel dialogo è dunque questo: Eutifrone deve chiarire a Socrate cosa sia il santo e cosa l'empio.¹

1.2 Tentativo di definizione del santo

[...]

EUTIFRONE: Santo, dunque, è ciò che è caro agli dei; empio, invece, è ciò che non è caro agli dei.

SOCRATE: Molto bene, Eutifrone: ora hai risposto proprio come io volevo che tu rispondessi. Se, poi, hai anche risposto in modo conforme a verità, questo non lo so ancora. ma è chiaro che tu mi saprai dimostrare che ciò che dici è vero.

EUTIFRONE: Sicuramente.

SOCRATE. Allora, esaminiamo la nostra definizione. Santo è ciò che è caro agli dei

¹Sintesi ripresa dal Saggio Introduttivo di Giovanni Reale all'Edizione Bompiani del Dialogo, da cui sono tratte anche le parti del Dialogo riportate di seguito.

e l'uomo che è caro agli dei, mentre empio è ciò che è inviso agli dei e chi è inviso agli dei. Dunque, il santo e l'empio non sono la medesima cosa, ma sono del tutto opposti l'uno rispetto all'altro. O non è così?

EUTIFRONE: È proprio così.

SOCRATE: E ti pare, anche, che sia stato detto bene?

EUTIFRONE: Mi pare, o Socrate.

SOCRATE: E non si è forse detto, anche, che gli dei sono in disaccordo, Eutifrone, e che litigano fra loro e che sono nemici gli uni con gli altri?

EUTIFRONE: Sì, si è detto.

SOCRATE: Ma, carissimo, su che cosa verte questo disaccordo che produce inimicizie e ire? Esaminiamo questo punto. Se fra me e te ci fosse un disaccordo intorno a un numero: quale sia il più numeroso, poniamo, fra due gruppi di oggetti; ebbene, il disaccordo intorno a queste cose ci renderebbe forse nemici e ci farebbe adirare l'uno contro l'altro, oppure, una volta fatti i calcoli, su queste cose ce la sbrigheremmo subito?

EUTIFRONE: Certamente.

SOCRATE: E se il nostro disaccordo vertesse su ciò che è più grande o più piccolo, non è forse vero che, una volta prese le misure, anche questo dissenso cesserebbe subito?

EUTIFRONE: Sì, è così.

SOCRATE: E non sapremmo forse giudicare anche intorno a ciò che è pesante o più leggero, una volta che avessimo accertato il peso?

EUTIFRONE: E come no?

SOCRATE: E quali sono, allora, le cose intorno alle quali, essendo in disaccordo e non potendo pervenire ad una soluzione, noi diventeremmo nemici e ci adireremmo l'uno contro l'altro? Forse non ti è facile rispondere. Allora te lo dico io. Prova a riflettere se tali cose non siano il giusto e l'ingiusto, il bello e il brutto, il buono e il cattivo. Non sono queste, forse, le cose intorno alle quali, quando siamo in disaccordo e non riusciamo a pervenire ad una decisione soddisfacente, può accadere che diventiamo nemici gli uni con gli altri - quando lo diventiamo - e io e tu e tutti quanti gli altri uomini?

EUTIFRONE: Ma è proprio questo il disaccordo, o Socrate, e intorno a queste cose.

SOCRATE: E gli dei, o Eutifrone? Se c'è qualche dissenso fra loro, non sarà intorno a queste stesse cose?

EUTIFRONE: Necessariamente.

SOCRATE: E dunque, ottimo Eutifrone, in base al tuo ragionamento, alcuni degli dei ritengono giuste alcune cose, altri, invece ritengono giuste altre cose: e così anche per le cose belle, brutte, buone e cattive. Non ci sarebbero certo fra essi contese, se non ci fossero discordie fra queste cose. Non è così?

EUTIFRONE: Hai ragione.

SOCRATE: E non è forse vero che le cose che gli dei ritengono belle, buone e giuste, ad un tempo le amano, mentre odiano quelle contrarie a queste?

EUTIFRONE: Certamente.

SOCRATE: Allora le medesime cose, stando a quello che tu dici, alcuni dei le ritengono giuste, altri invece ingiuste; e, proprio discutendo intorno a queste cose, vengono in discordia e litigano fra loro. Non è così?

EUTIFRONE: Sì, è così.

SOCRATE: Dunque, le medesime cose, come sembra, sono odiate e sono amate dagli dei; perciò, queste stesse cose verranno ad essere, ad un tempo, odiate agli dei e care agli dei.

EUTIFRONE: Così sembra.

SOCRATE: E, dunque, le medesime cose saranno sante e non sante, Eutifrone, in base a questo ragionamento.

EUTIFRONE: Pare.

2 Domande

1. Sai cos' è una contraddizione?

Sapresti darmene una definizione? Se sì, prova.

Ritieni che vi siano esempi di contraddizioni nel testo dato?

Giustifica la tua risposta: se ritieni che ve ne siano, indica in quale o in quali luoghi del testo riconosci la presenza di una contraddizione e spiega perché ritieni sia presente; se ritieni che non ve ne siano, spiega perché ritieni non siano presenti.

2. Sai cos' è la coerenza?

Sapresti darmene una definizione? Se sì, prova.

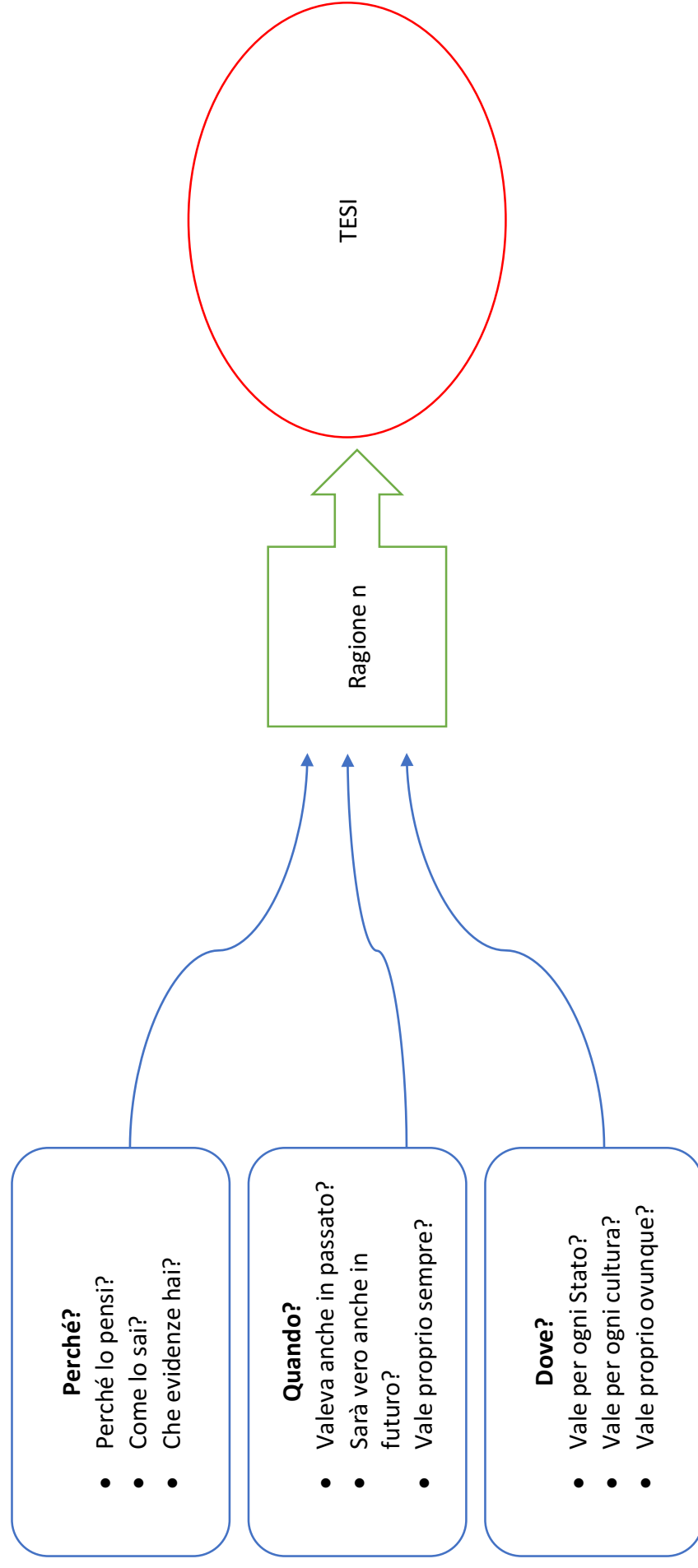
3. Sai cos' è una *reductio ad absurdum*?

Sapresti darmene una definizione? Se sì, prova.

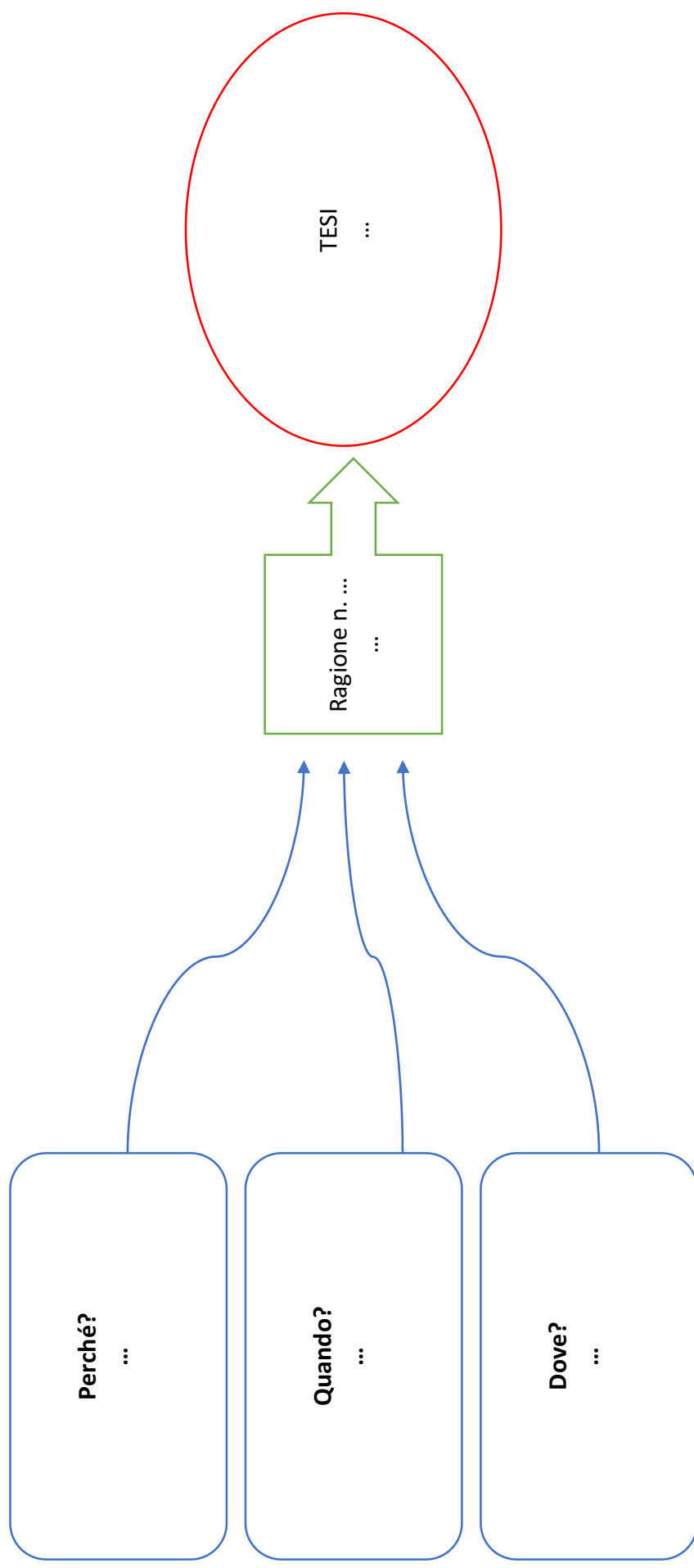
Ritieni che vi siano esempi di *reductio ad absurdum* nel testo dato?

Giustifica la tua risposta: se ritieni che ve ne siano, indica in quale o in quali luoghi del testo riconosci la presenza di una *reductio ad absurdum* e spiega perché ritieni sia presente; se ritieni che non ve ne siano, spiega perché ritieni non siano presenti.

Materiali per Attività 2 - Schemi

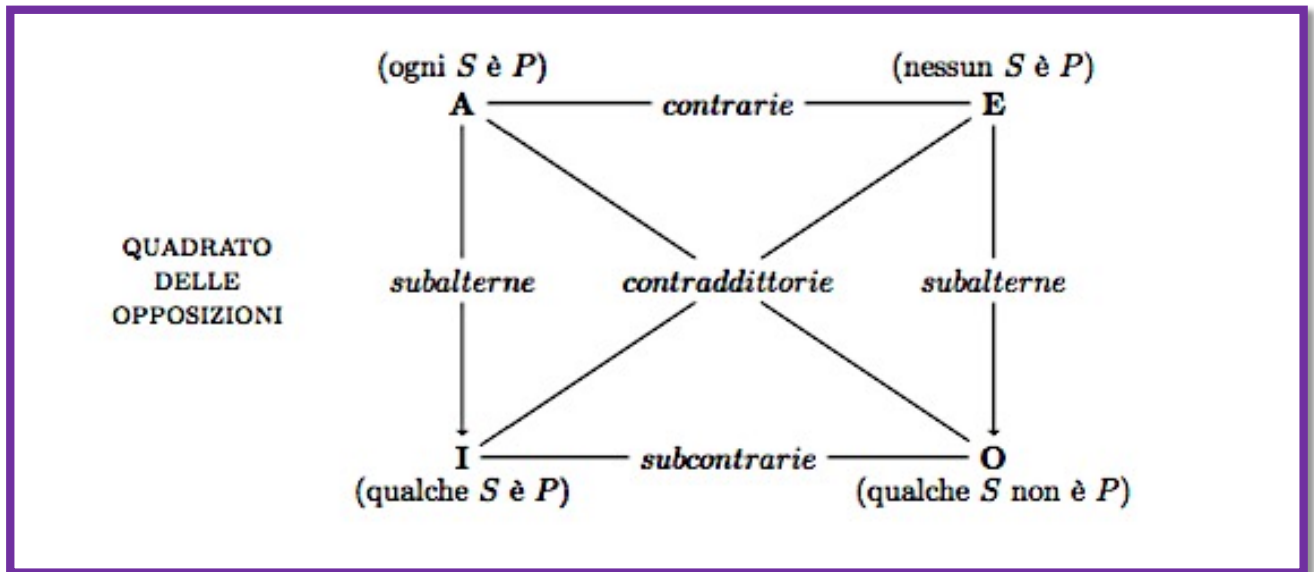


Materiale per Attività 2 - Schemi



Materiale per Attività 4

Quadrato delle Opposizioni = Tipi di Disaccordo



A: ogni S è P = "Tutti gli enti che sono S sono anche P."

E: nessun S è P = "Nessun ente che sia S è anche P."

I: qualche S è P = "Esiste (almeno) un ente che è sia S che P."

O: qualche S non è P = "Esiste (almeno) un ente che è S ma non è P."

In simboli:

sia \forall il segno per "per ogni",

sia \exists il segno per "esiste (almeno) un...",

sia \rightarrow il segno per "allora, dunque"

A: $\forall x(S(x) \rightarrow P(x))$ = "Per ogni x, se x è S allora x è anche P."

E: $\forall x(S(x) \rightarrow \neg P(x))$ = "Per ogni x, se x è S allora x non è anche P."

I: $\exists x(S(x) \wedge P(x))$ = "Esiste un x tale che x è sia S che P."

O: $\exists x(S(x) \wedge \neg P(x))$ = "Esiste un x tale che x è S ma non è P."

- **Subalterne:** le proposizioni opposte che **possono essere entrambe vere** e possono essere entrambe false. La verità dell'universale implica logicamente la verità della particolare.
- **Contrarie:** le proposizioni opposte che **non possono essere entrambe vere**, ma possono essere entrambe false. La verità dell'una implica logicamente la falsità dell'altra.
- **Subcontrarie:** le proposizioni opposte che **possono essere entrambe vere**, ma non possono essere entrambe false. La falsità dell'una implica logicamente la verità dell'altra.
- **Contraddittorie:** le proposizioni opposte che **non possono essere entrambe vere** e non possono essere entrambe false. La verità dell'una implica logicamente la falsità dell'altra e viceversa.

Per riflettere e discutere...

1. Gli enunciati che costituiscono le vostre ragioni, le premesse implicite ed esplicite del vostro ragionamento, le conseguenze che ne vorreste trarre o che siete obbligati a trarre, la stessa TESI che sostenete e gli enunciati del framework all'interno del quale vi muovete, di che tipo sono?

Sono universali (**ogni/nessun**) o particolari (**qualche**)?

2. Provate a ricondurle ad una delle quattro forme esemplificate nel quadrato delle opposizioni, anche aiutandovi con i simboli se necessario.

N.B.: Ricordate che quando dite "sempre" è come se diceste "in **ogni** tempo", "**ogni** volta che", etc... e quando dite "ovunque" è come se diceste "in **ogni** luogo", "in **ogni** Stato", etc... e quando dite "mai" è come se diceste "in **nessun** tempo" etc...

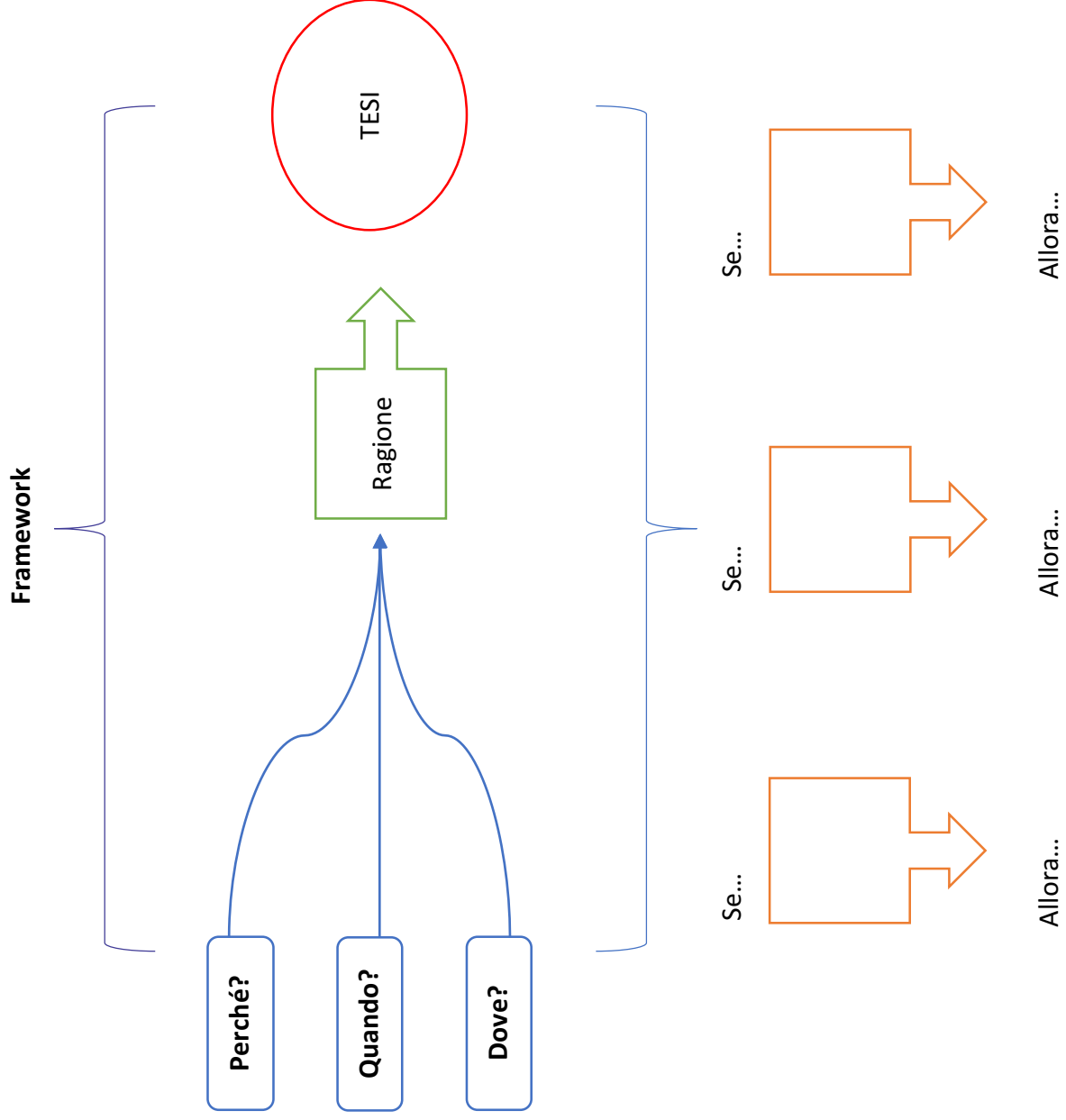
Quando invece dite "esiste un'eccezione", "c'è almeno un caso in cui...", "non vale sempre ma solo quando...", "qualche volta vale, qualche volta no" etc... siete nel terreno dei "**qualche**"!

3. Ora che avete individuato di che tipo sono, in che rapporto stanno fra di loro?
Ce ne sono che sono in disaccordo/opposizione fra di loro?
Come contrarie, subcontrarie, subalterne o contraddittorie?

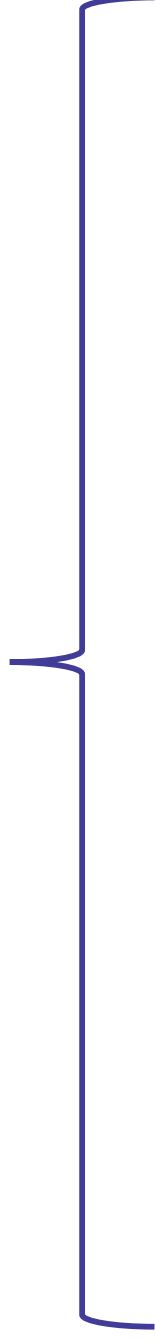
Materiale per Attività 4 - Framework

- **Art.2:** La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.
- **Art.3:** Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.
- **Art.13:** La libertà personale è inviolabile. Non è ammessa alcuna forma di detenzione, di ispezione o perquisizione personale, né qualsiasi altra restrizione della libertà personale, se non per atto motivato dall'autorità giudiziaria e nei soli casi e modi previsti dalla legge. [...]
- **Art.27:** [...] Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità [...]

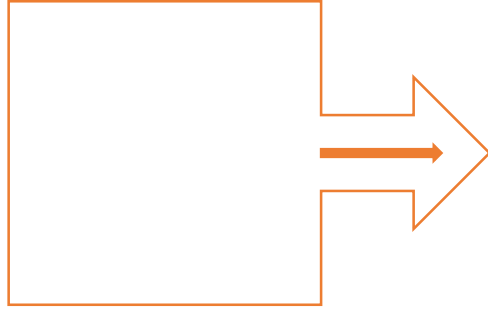
Materiale per Attività 4 - Schemi



Framework



Se...



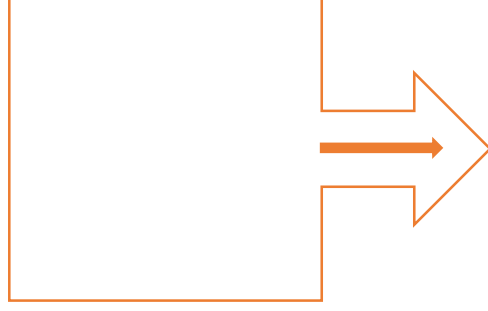
Allora...

Se...



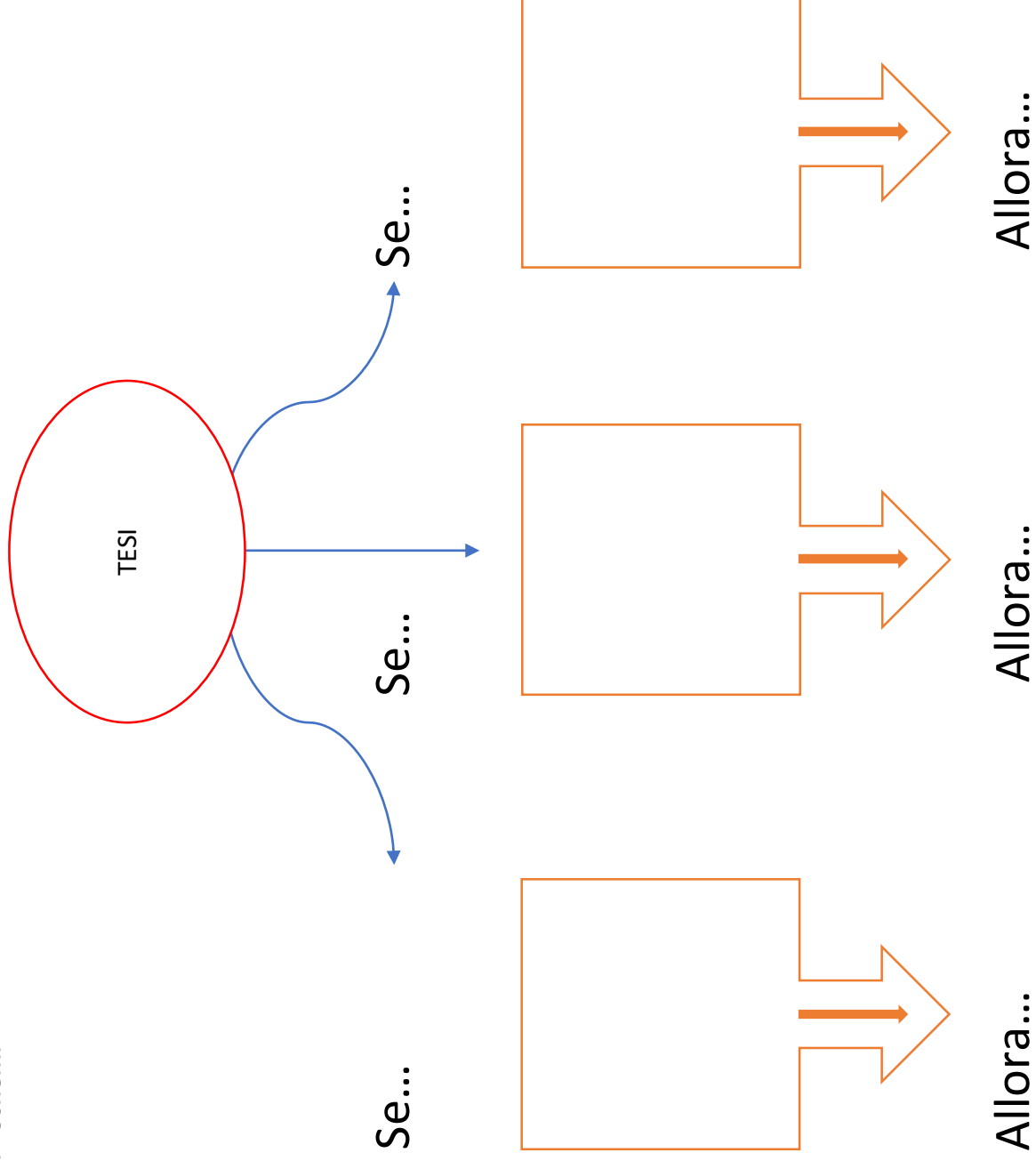
Allora...

Se...

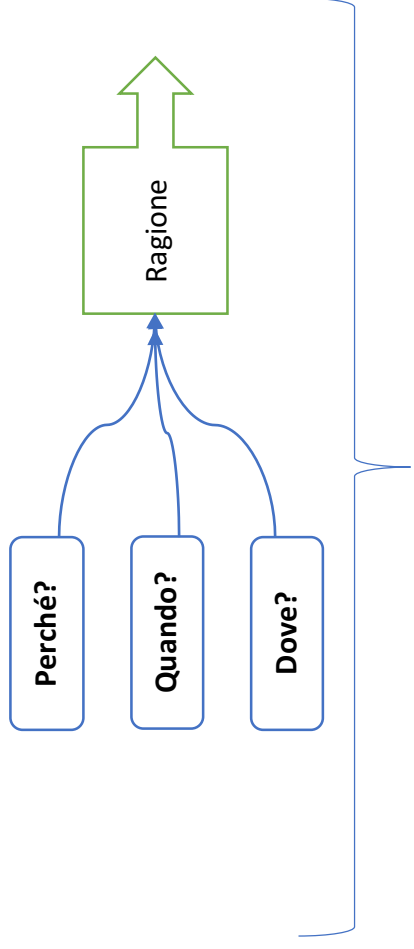


Allora...

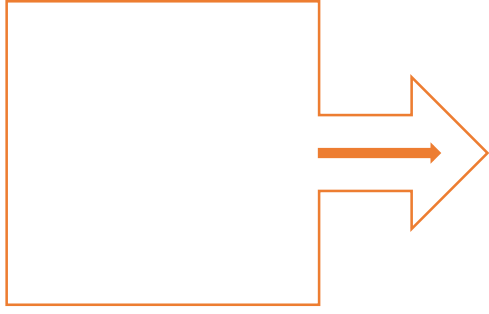
Material per Attività 4 - Schemi



Material per Attività 4 - Schemi

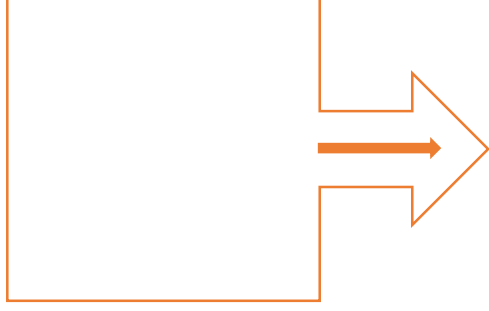


Se...



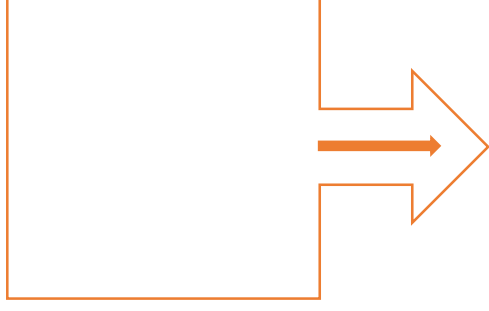
Allora...

Se...



Allora...

Se...



Allora...

Materiale per Attività 7:

Forme "informali" di Reductio ad Absurdum

Mattia: ...sono furente, mio padre ha appena perso il lavoro e al suo posto hanno assunto un extracomunitario per la metà del suo vecchio stipendio...**tutti** gli immigrati devono tornare a casa! (Tesi)

Andrea: Ma scusa, non sei proprio tu quello che l'altro giorno diceva che donne e bambini vanno protetti in **ogni** situazione e che picchieresti tutti quegli uomini che fanno loro del male? (Assunzioni in X)

Mattia: Sì certo, ma che c'entra questo adesso?

Andrea: Beh, se **tutte** le donne e i bambini vanno protetti, anche i bambini e le donne immigrati che si trovano in pericolo dovrebbero esserlo, no? (Conseguenza da Assunzioni in X)

Mattia: Beh sì, direi di sì...

Andrea: Però se tu dici che **tutti** gli immigrati devono tornare a casa allora dobbiamo rimandare indietro anche loro, e chissà in che mani finiscono... (Conseguenza da Tesi)

Contraddizione?

Prima Forma: Mostrare a qualcuno che la sua attuale posizione appare in contrasto (genera contraddizioni!) con quelle assunzioni (affermazioni precedentemente fatte, idee, credenze, stili di vita, comportamenti, etc...) a cui l'interlocutore non appare disposto a rinunciare.

Schema:

1. Tesi (per assurdo): Tutti gli immigrati devono tornare a casa.
2. Assunzione in X: (Tutte\i) le donne e i bambini vanno protetti.
3. Conseguenza da Assunzione in X: (Anche) le donne e i bambini immigrati vanno protetti.
4. Conseguenza da Conseguenza precedente: Donne e bambini immigrati non vanno riconsegnati a situazioni che ne pregiudichino la salute, la sicurezza e la dignità personale.
5. Conseguenza da Tesi: (Anche) le donne e i bambini immigrati devono tornare a casa, qualsiasi sia la situazione che li aspetta.
6. Conseguenza da Conseguenza precedente: Donne e bambini immigrati devono tornare a casa, anche se questo significa riconsegnarli a situazioni che ne pregiudicano la salute o la sicurezza o la dignità personale.

Contraddizione?

Mattia: Beh dai adesso! Non è che proprio tutti scappino da chissà quale situazione di guerra e fame, alcuni arrivano con dei cellulari più nuovi del mio!

Andrea: Sì ok, è vero, ma se sapessi per certo che è così, che faresti? Sul serio li faresti tornare a casa? Pensa se fossero Yan, il nostro compagno di classe, e sua madre!

Faresti tornare a casa anche loro se potessi?

(Case-Cornering)

Mattia: No, ok, loro no, ma loro sono delle eccezioni!

Andrea: Saranno anche un'eccezione, ma mica puoi dire che vanno **tutti** rimandati a casa così!

Contraddizione?

Seconda Forma: (Case-Cornering) Forzare l'interlocutore a prendere posizione su un caso, su una situazione particolare, specifica, e mostrare che tale presa di posizione appare in contrasto (genera contraddizioni!) con la posizione da lui sostenuta.

Schema:

1. Tesi (per assurdo): Tutti gli immigrati devono tornare a casa
2. Conseguenza da Tesi: (Anche) Yan e sua madre (immigrati) devono tornare a casa.

Ma davvero Mattia è disposto ad accettare questa conseguenza? Andrea "costringe" Mattia ad ammettere che lui in realtà non vuole accettarla. Dunque NON tutti gli immigrati vanno rimandati a casa (ce ne sono almeno un paio che Mattia terrebbe qui, il suo compagno e sua madre!).

Contraddizione?

(Esempio tratto da "The Rope" di Alfred Hitchcock, dalla parte del dialogo dove il giovane assassino Brandon cerca di convincere il suo ex-professore Rupert di aver semplicemente fatto quanto lui gli aveva insegnato. Citazione da Macagno & Walton (2017), traduzione italiana ad opera di chi scrive.)

BRANDON: Rupert, ricordate la discussione che abbiamo avuto un tempo con Mr Kentley? Ricordate che abbiamo detto che, "le vite degli esseri inferiori non sono importanti"? Ricordate che abbiamo detto, che abbiamo sempre detto, voi ed io, che, "i concetti morali di bene e male e giusto e sbagliato non valgono per gli esseri intellettualmente superiori."? Ricordate, Rupert?

RUPERT: Sì, ricordo.

BRANDON: Questo è tutto ciò che abbiamo fatto. Quello che io e Philip abbiamo fatto. Lui ed io abbiamo vissuto ciò di cui voi ed io abbiamo parlato.

Terza Forma: Citare a qualcuno le sue stesse parole per convincerlo che per essere coerente con se stesso dovrebbe accettare la tua posizione (e che se non lo facesse sarebbe incoerente!).

Schema? Provate!

Materiali

Soggetto A: "Tutte le opinioni sono ugualmente vere."

Soggetto B: "Ok: la mia opinione è che la tua opinione sia falsa.

Quindi non tutte le opinioni sono ugualmente vere. Che ne dici? Sarai d'accordo con me che allora dovresti ammettere che: tutte le opinioni sono ugualmente vere e non tutte le opinioni sono ugualmente vere."

Se chiamiamo p e q due proposizioni qualsiasi, e X l'insieme delle assunzioni del mio oppositore

sia \wedge il segno per la congiunzione "e",

sia \neg il segno per la negazione "non",

sia \vdash il segno per la derivabilità

avremo che:

- Contraddizione (\perp): $p \wedge \neg p$
Affermiamo una contraddizione quando affermiamo che vera sia p che la sua negazione $\neg p$, ossia che p è allo stesso tempo vera e falsa.
- Principio di non-contraddizione ($\neg\perp$): $\neg(p \wedge \neg p)$
Il principio di non contraddizione stabilisce che nessuna proposizione arbitraria p possa essere vera e falsa allo stesso tempo, ossia che in nessun caso possono p e la sua negazione $\neg p$ possono essere vere allo stesso tempo.
- Reductio ad Absurdum:

Regola minimale della negazione ($\neg j$)

$$\begin{array}{l} X, q \vdash p \\ X, q \vdash \neg p \\ \hline X \vdash \neg q \end{array}$$

Regola classica della negazione ($\neg k$)

$$\begin{array}{l} X, \neg q \vdash p \\ X, \neg q \vdash \neg p \\ \hline X \vdash q \end{array}$$

- Coerenza:
Un ragionamento (un'argomentazione) si dice coerente se non sono presenti contraddizioni, altrimenti si dice incoerente.

A.1.3 Materiali Studio 2

Nome:

Cognome:

Test Fase 3: Prova, per favore, a leggere il testo che segue e a rispondere alle domande che troverai alla fine di esso. Le domande fanno riferimento sia al testo sia alla tua esperienza personale.

Dialogo Platonico: l'Eutifrone

1.1 Sintesi Parte Iniziale

Il dialogo ha luogo tra il filosofo Socrate ed Eutifrone, sacerdote indovino. Essi si incontrano casualmente davanti al portico dell'Arconte re, che era il luogo in cui venivano istruiti i processi pubblici concernenti la religione. Il primo, Socrate, si trova lì in quanto accusato di empietà dal concittadino Meleto, mentre il secondo, Eutifrone, è lì in quanto accusatore di suo padre. Meleto accusa Socrate di non credere più negli dei antichi, di voler anzi crearne di nuovi e di corrompere i giovani di Atene con queste sue idee. Eutifrone, invece, intende intentare una causa contro il proprio padre perché lo ritiene responsabile della morte di un colono e considera il condurlo in tribunale l'unico modo per purificarsi ed evitare la contaminazione derivante dal convivere, consapevolmente e dunque colpevolmente, con un assassino. Il colono in questione aveva ucciso, in stato di ubriachezza, un domestico della famiglia di Eutifrone stesso. Il padre di questi, allora, lo aveva fatto gettare in una fossa e aveva mandato un messo ad Atene a chiedere istruzioni sul da farsi ad un esperto esegeta delle leggi, ma il colono era morto di freddo e stenti prima che il messo tornasse. Ai parenti e al padre, furenti per il suo comportamento, e a Socrate stesso, piuttosto sconcertato, Eutifrone rinfaccia saccatamente di essere ignoranti in materia di religione e circa cosa sia da considerarsi santo e cosa empio. Socrate allora, con evidente ironia, invita il suo interlocutore ad istruirlo su queste importantissime nozioni. Il problema affrontato nel dialogo è dunque questo: Eutifrone deve chiarire a Socrate cosa sia il santo e cosa l'empio.

1.2 Tentativo di definizione del santo

EUTIFRONE: Santo, dunque, è ciò che è caro agli dei; empio, invece, è ciò che non è caro agli dei.

SOCRATE: Molto bene, Eutifrone: ora hai risposto proprio come io volevo che tu rispondessi. Se, poi, hai anche risposto in modo conforme a verità, questo non lo so ancora, ma è chiaro che tu mi saprai dimostrare che ciò che dici è vero.

EUTIFRONE: Sicuramente.

SOCRATE. Allora, esaminiamo la nostra definizione. Santo è ciò che è caro agli dei e l'uomo che è caro agli dei, mentre empio è ciò che è inviso agli dei e chi è inviso agli dei. Dunque, il santo e l'empio non sono la medesima cosa, ma sono del tutto opposti l'uno rispetto all'altro. O non è così?

EUTIFRONE: È proprio così.

SOCRATE: E ti pare, anche, che sia stato detto bene?

EUTIFRONE: Mi pare, o Socrate.

SOCRATE: E non si è forse detto, anche, che gli dei sono in disaccordo, Eutifrone, e che litigano fra loro e che sono nemici gli uni con gli altri?

EUTIFRONE: Sì, si è detto.

SOCRATE: Ma, carissimo, su che cosa verte questo disaccordo che produce inimicizie e ire?

Esaminiamo questo punto. Se fra me e te ci fosse un disaccordo intorno a un numero: quale sia il più numeroso, poniamo, fra due gruppi di oggetti; ebbene, il disaccordo intorno a queste cose ci renderebbe forse nemici e ci farebbe adirare l'uno contro l'altro, oppure, una volta fatti i calcoli, su queste cose ce la sbrigheremmo subito?

EUTIFRONE: Certamente.

Nome:

Cognome:

SOCRATE: E se il nostro disaccordo vertesse su ciò che è più grande o più piccolo, non è forse vero che, una volta prese le misure, anche questo dissenso cesserebbe subito?

EUTIFRONE: Sì, è così.

SOCRATE: E non sapremmo forse giudicare anche intorno a ciò che è pesante o più leggero, una volta che avessimo accertato il peso?

EUTIFRONE: E come no?

SOCRATE: E quali sono, allora, le cose intorno alle quali, essendo in disaccordo e non potendo pervenire ad una soluzione, noi diventeremmo nemici e ci adireremmo l'uno contro l'altro? Forse non ti è facile rispondere. Allora te lo dico io. Prova a riflettere se tali cose non siano il giusto e l'ingiusto, il bello e il brutto, il buono e il cattivo. Non sono queste, forse, le cose intorno alle quali, quando siamo in disaccordo e non riusciamo a pervenire ad una decisione soddisfacente, può accadere che diventiamo nemici gli uni con gli altri - quando lo diventiamo - e io e tu e tutti quanti gli altri uomini?

EUTIFRONE: Ma è proprio questo il disaccordo, o Socrate, e intorno a queste cose.

SOCRATE: E gli dei, o Eutifrone? Se c'è qualche dissenso fra loro, non sarà intorno a queste stesse cose?

EUTIFRONE: Necessariamente.

SOCRATE: E dunque, ottimo Eutifrone, in base al tuo ragionamento, alcuni degli dei ritengono giuste alcune cose, altri, invece ritengono giuste altre cose: e così anche per le cose belle, brutte, buone e cattive. Non ci sarebbero certo fra essi contese, se non ci fossero discordie fra queste cose. Non è così?

EUTIFRONE: Hai ragione.

SOCRATE: E non è forse vero che le cose che gli dei ritengono belle, buone e giuste, ad un tempo le amano, mentre odiano quelle contrarie a queste?

EUTIFRONE: Certamente.

SOCRATE: Allora le medesime cose, stando a quello che tu dici, alcuni dei le ritengono giuste, altri invece ingiuste; e, proprio discutendo intorno a queste cose, vengono in discordia e litigano fra loro. Non è così?

EUTIFRONE: Sì, è così.

SOCRATE: Dunque, le medesime cose, come sembra, sono odiate e sono amate dagli dei; perciò, queste stesse cose verranno ad essere, ad un tempo, odiate agli dei e care agli dei.

EUTIFRONE: Così sembra.

SOCRATE: E, dunque, le medesime cose saranno sante e non sante, Eutifrone, in base a questo ragionamento.

EUTIFRONE: Pare.

2. Domande:

1. Noi tutti sappiamo che non si può affermare una cosa e insieme negarla (es. dire "*Uomini e donne* è un programma veramente stupido!" e "*Uomini e donne* non è per niente stupido, è molto intelligente!"), cioè non possiamo dire che una cosa è vera e insieme dire che è falsa. Se lo facessimo cadremmo in quella che si chiama *contraddizione*.
 - a) Però a noi tutti capita di contraddirci un po' alle volte, o di ascoltare persone che si contraddicono:

Nome:

Cognome:

Es.1: Marta dice che "I cani sono animali molto più simpatici dei gatti!" però dice anche "Fuffi, il mio gatto, è l'animale più bello e simpatico del mondo!"

Es.2: Marco dice che "Tutti gli immigrati devono tornare a casa loro!" però dice anche "Il mio compagno di banco egiziano, Ahmed, è il giocatore più forte della nostra squadra di calcio, spero non passi ad un'altra squadra..."

Prova a ricordare e a raccontare una situazione in cui ti sei imbattuto in un discorso che conteneva una contraddizione, o in cui tu stesso sei stato contraddittorio.

b) **Ti sembra** che siano presenti delle contraddizioni nel testo che hai letto? Se sì, **prova ad indicare** dove le hai trovate e **perché** credi che siano contraddizioni.

2. Noi tutti sappiamo che, affinché un discorso possa dirsi pienamente *coerente*, è importante che in esso non siano presenti delle contraddizioni.

a) Pensando all'esempio che ci hai raccontato prima, **prova a riflettere**: come sarebbe dovuto essere quel discorso, in quella situazione che hai ricordato, per essere un po' più coerente?

Es.1: Marta dice che i cani sono molto più simpatici dei gatti, però dice anche che il suo gatto è l'animale più simpatico del mondo, quindi anche più simpatico di tutti i cani...per essere più coerente dovrebbe dire che, nella maggior parte dei casi, le stanno più simpatici i cani dei gatti, ma che questo non è vero per tutti i cani e tutti i gatti: ci sono gatti più simpatici di tanti cani, tipo il suo! ;)

3. Forse sai che la *reductio ad absurdum* (la dimostrazione per assurdo) consiste in quella strategia argomentativa con cui io, fingendo di considerare vero quello che tu dici, che in realtà io non condivido, e ragionandoci sopra insieme a te, ti mostro che tenendo insieme quella tua posizione e le altre cose che tu credi vere, alla fine ti contraddici. E quindi ti mostro che quella cosa che tu credi vera in realtà è falsa, come in verità pensavo io.

Es.2:

Marco: "Sono furente! Mio padre ha appena perso il lavoro e al suo posto hanno assunto un extra-comunitario per la metà del suo vecchio stipendio...tutti gli immigrati devono tornare a casa loro!"

Chiara: "Ok, ti capisco, però scusa, non dicevi giusto prima che Ahmed sta andando alla grande a calcio quest'anno e che spero non ve lo rubi un'altra squadra?"

Marco: "Sì certo, ma che c'entra?"

Chiara: "Beh, Ahmed e i suoi sono degli immigrati egiziani...se deve tornare a casa pure lui cambierà squadra per forza...;)"

a) Ti è mai capitato di usare questa strategia, parlando con i tuoi amici, i tuoi compagni o con i tuoi familiari? **Me lo racconti?**

b) **Sai dirmi se** Eutifrone o Socrate (o tutti e due) usano questa strategia nel discorso che hai letto? Se secondo te sì, **puoi indicarmi dove e dirmi perché** lo pensi? Se secondo te no, **puoi dirmi perché?**

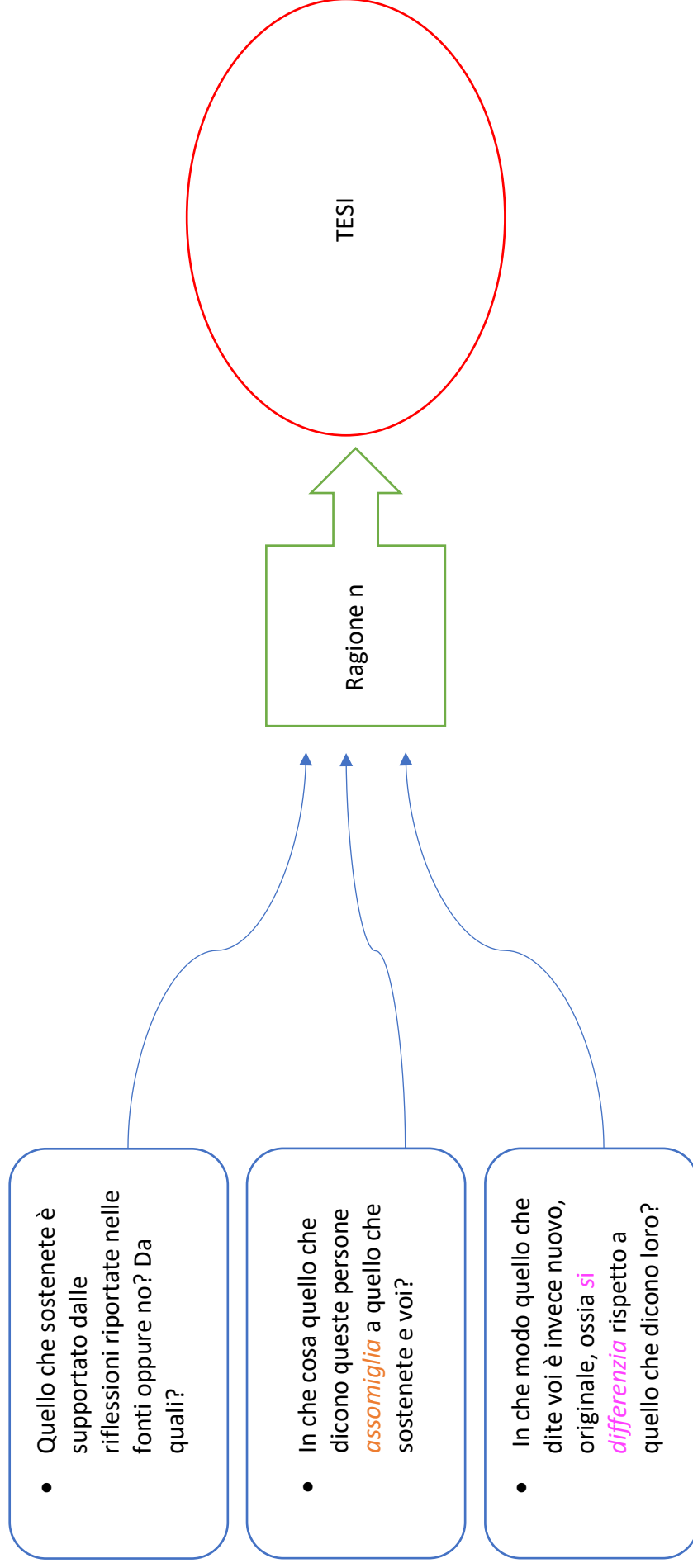
Interviste con i docenti:

- Ritiene che l'intervento sia stato utile ai fini della promozione / sviluppo del pensiero degli alunni, critico, riflessivo, argomentativo
- Quali potrebbero essere gli ostacoli ad un utilizzo diffuso di questa metodologia nei contesti scolastici e come, secondo Lei, potrebbero essere superate?
- Ci sono stati, secondo Lei, dei cambiamenti nelle competenze di tipo relazionale/comunicativo degli alunni coinvolti?
- Questo tipo di intervento didattico vi ha reso parte attiva di un progetto di ricerca: come è stato vivere questa esperienza? C'è qualcosa che vi ha meravigliato, che non vi aspettavate?

NOMI componenti del gruppo:

DATA:

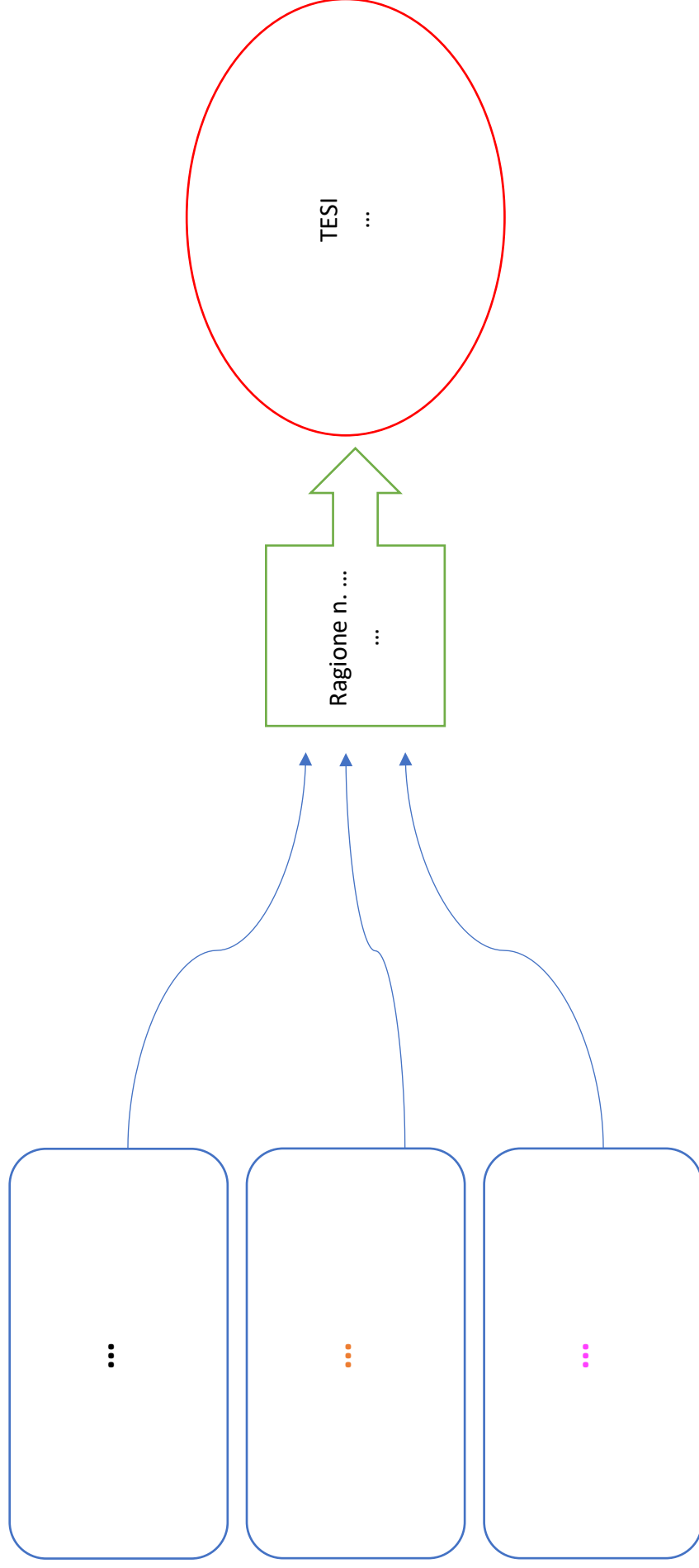
Materiale per Attività 2 - Schemi



NOMI componenti del gruppo:

DATA:

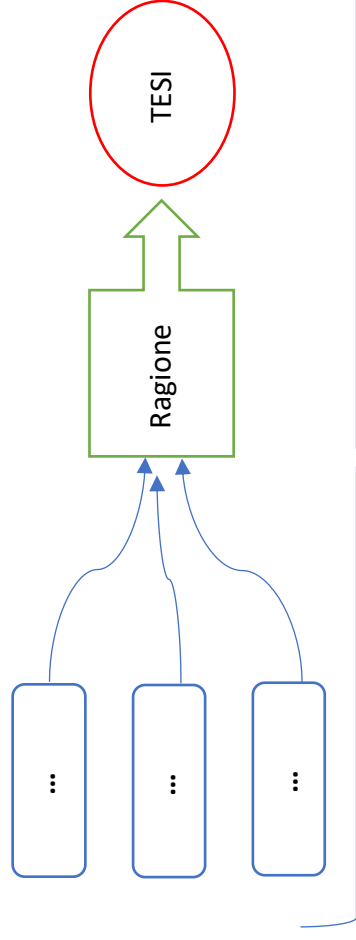
Materiale per Attività 2 - Schemi



NOMI componenti del gruppo:

DATA:

Materiali per Attività 4:



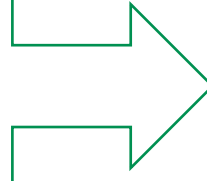
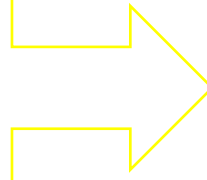
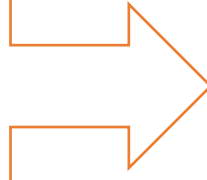
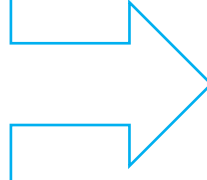
Se... Allora...

Quello che state sostenendo, che **sviluppi** potrebbe avere?

Avete sostenuto che la vostra posizione è quella giusta, portando tutte quelle ragioni, ma e **se così non fosse?**

Non basta dire che noi la pensiamo in un modo e gli altri la pensano in un altro, bisogna pensare alle conseguenze e a come **ribattere**.

Se noi sosteniamo questo, **gli altri** come potrebbero rispondere?



NOMI componenti del gruppo:

DATA:

Materiale per Attività 5:

Giusto e ingiusto...che significato hanno qui questi termini? In che relazione stanno fra di loro? Non sembra che si abbia in mente sempre la stessa idea di giustizia, o sì?

ESEMPIO di ARGOMENTAZIONE

La giustizia è di per sé ingiusta; infatti **giusto** è colui che agisce in conformità della legge, ma la **legge** viene emanata dai **potenti**, e mira ai vantaggi dei potenti; dunque agisce giustamente solo chi agisce nell'interesse del più **forte**, ma agire a vantaggio del più forte è **ingiusto**.

La legge è davvero quella cosa là? Si può intendere solo così? Che prove ci sono che sia così e basta?

Chi dice che agire a vantaggio del più forte è ingiusto? Chi l'ha detto? Dove sta scritto?

Se quello è vero, allora agire a vantaggio dei più deboli è ingiusto? Oppure è giusto?

La giustizia è di per sé **(sempre)** ingiusta; infatti giusto è **(sempre e solo)** colui che agisce in conformità della legge, ma la legge viene **(sempre e solo)** emanata dai potenti, e mira **(sempre e solo)** ai vantaggi dei potenti; dunque agisce **(sempre?)** giustamente solo chi agisce **(sempre?)** nell'interesse del più forte, ma agire **(sempre?)** a vantaggio del più forte è **(sempre)** ingiusto.

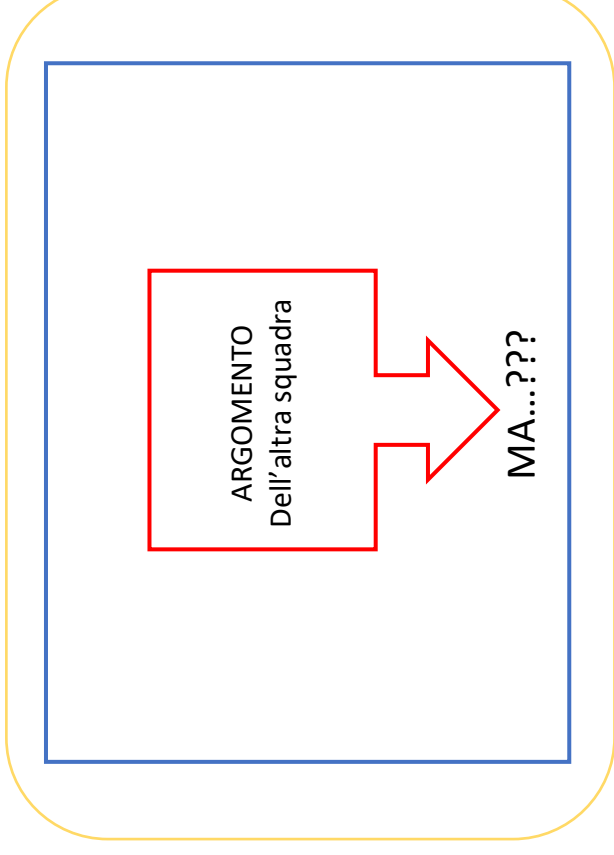
- Questo argomento assomiglia a quello che state costruendo voi? La posizione della tesi, il modo di portare le ragioni a sostegno, è simile al vostro, oppure voi state facendo una cosa del tutto diversa?
- In cosa pensate che si assomiglino e in cosa, invece, vi sembrano diversi? Perché la forma che avete scelto voi vi sembra migliore?
- Provate anche voi ad aggiungere tra parentesi gli eventuali “sempre, ovunque, qualche volta, in tutti i casi, ad eccezione di, solo, etc....”. Come avete visto, infatti, così l’argomento diventa molto più chiaro!!!... e anche capire dove ci sono dei problemi è più semplice!;

NOMI componenti del gruppo:

DATA:

Materiale Attività 6:

Quale potrebbe essere il valore di sapere le ragioni dei nostri oppositori? Cosa potremmo farci con esse se le conoscissimo?



Potete pensare ad un'argomentazione **CONTRO** questa visione? Quali sono le **DEBOLEZZE** di questo argomento?

- Provate ad individuare i vari elementi dell'argomento;
- Controllate i significati dei termini utilizzati;
- Provate a inserire anche nel loro argomento eventuali "sempre, ovunque, qualche volta, in tutti i casi, ad eccezione di, solo, etc...". Come avete visto, infatti, così l'argomento diventa molto più chiaro!!...e anche capire dove sono i problemi e debolezze **DEL LORO ARGOMENTO** è più semplice!;

NOMI componenti del gruppo:

DATA:

Materiale per Attività 7:

Reductio ad Absurdum: strategia argomentativa con cui io, fingendo di considerare vero quello che tu dici, che in realtà io non condivido, e ragionandoci sopra insieme a te, ti mostro che tenendo insieme quella tua posizione e le altre cose che tu credi vere alla fine ti contraddici. E quindi ti mostro che quella cosa che tu credi vera in realtà è falsa, come in verità pensavo io.

Forme di Reductio ad Absurdum:

Prima Forma: (Dialectical Quotation) Mostrare a qualcuno che la sua attuale posizione appare in contrasto (genera contraddizioni!) con quelle assunzioni (affermazioni precedentemente fatte, idee, credenze, stili di vita, comportamenti, etc...) a cui l'interlocutore non appare disposto a rinunciare.

Mattia: Sono furente! Mio padre ha appena perso il lavoro e al suo posto hanno assunto un extra-comunitario per la metà del suo vecchio stipendio...**tutti** gli immigrati devono tornare a casa loro! (Tesi)

Andrea: Ma scusa, non sei proprio tu quello che l'altro giorno diceva che donne e bambini vanno protetti in **ogni** situazione e che picchieresti tutti quegli uomini che fanno loro del male?
(Richiesta di chiarimento su altre cose che Mattia crede vere)

Mattia: Sì certo, ma che c'entra questo adesso?

Andrea: Beh, se **tutte** le donne e i bambini vanno protetti, anche i bambini e le donne immigrati che si trovano in pericolo dovrebbero esserlo, no?
(Conseguenza da altre cose che Mattia ritiene vere)

Mattia: Beh sì, direi di sì...

Andrea: Però se tu dici che **tutti** gli immigrati devono tornare a casa allora dobbiamo rimandare indietro anche loro, e chissà in che mani finiscono...
(Conseguenza da Tesi)

Contraddizione?

Seconda Forma: (Case-Cornering) Forzare l'interlocutore a prendere posizione su un caso, su una situazione particolare, specifica, e mostrare che tale presa di posizione appare in contrasto (genera contraddizioni!) con la posizione da lui sostenuta.

Mattia: Beh dai adesso! Non è che proprio tutti scappino da chissà quale situazione di guerra e fame, alcuni arrivano con dei cellulari più nuovi del mio!

Andrea: Sì ok, è vero, ma se sapessi per certo che è così, che faresti? Sul serio li faresti tornare a casa? Pensa se fossero Yan, il nostro compagno di classe, e sua madre! Faresti tornare a casa anche loro se potessi?
(Richiesta di chiarimento su caso particolare)

Mattia: No, ok, loro no, ma loro sono delle **eccezioni!**

Andrea: Saranno anche un'eccezione, ma mica puoi dire che vanno **tutti** rimandati a casa così!

Contraddizione?

NOMI componenti del gruppo:

DATA:

Terza Forma: Citare a qualcuno le sue stesse parole per convincerlo che per essere coerente con se stesso dovrebbe accettare la tua posizione (e che se non lo facesse sarebbe incoerente!).

(Esempio tratto da "The Rope" di Alfred Hitchcock, dalla parte del dialogo dove il giovane assassino Brandon cerca di convincere il suo ex-professore Rupert di aver semplicemente fatto quanto lui gli aveva insegnato. Citazione da Macagno & Walton (2017), traduzione italiana ad opera di chi scrive.)

BRANDON: Rupert, ricordate la discussione che abbiamo avuto un tempo con Mr Kentley? Ricordate che abbiamo detto che, "le vite degli esseri inferiori non sono importanti"? Ricordate che abbiamo detto, che abbiamo sempre detto, voi ed io, che, "i concetti morali di bene e male e giusto e sbagliato non valgono per gli esseri intellettualmente superiori."? Ricordate, Rupert?

RUPERT: Sì, ricordo.

BRANDON: Questo è tutto ciò che abbiamo fatto. Quello che io e Philip abbiamo fatto. Lui ed io abbiamo vissuto ciò di cui voi ed io abbiamo parlato.

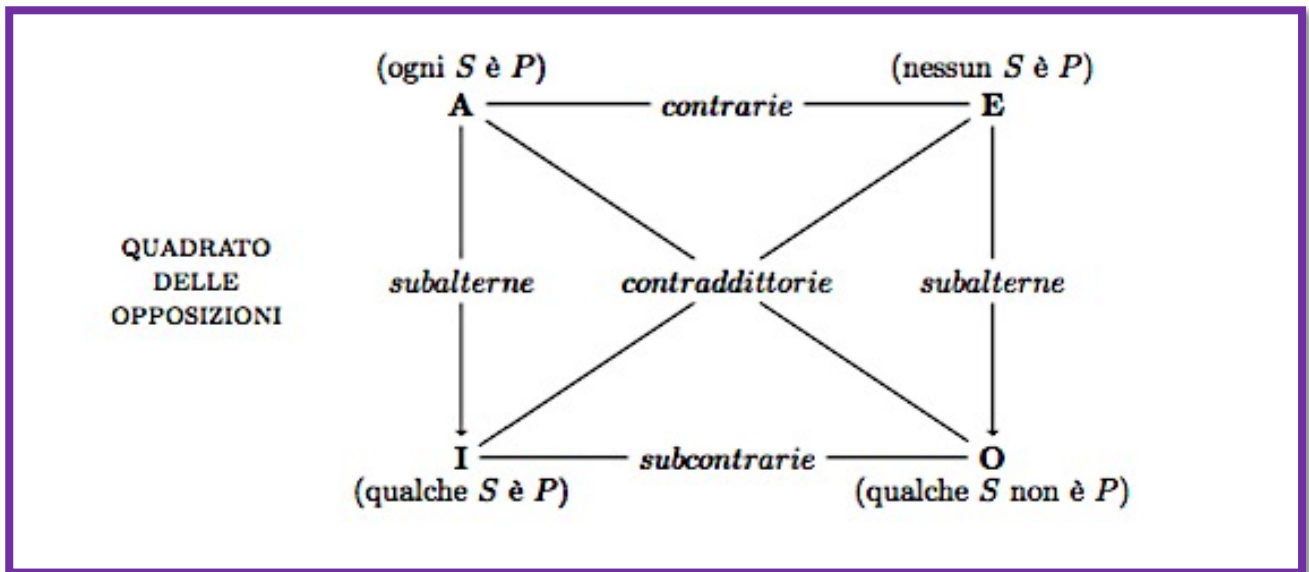
Provate voi, ora, ad usare una o più di queste forme nelle vostre contro-argomentazioni!

NOMI componenti del gruppo:

DATA:

Materiale per Attività 7 - Schemi

Quadrato delle Opposizioni = Tipi di Disaccordo



A: OGNI gatto è bellissimo (= TUTTI i gatti sono bellissimi)

E: NESSUN gatto è bellissimo (= NON ESISTE NEMMENO UN gatto che sia bellissimo)

I: QUALCHE gatto è bellissimo (= ESISTE ALMENO UN gatto bellissimo)

O: QUALCHE gatto non è bellissimo (= ESISTE ALMENO UN gatto che NON è bellissimo)

- **Subalterne:** le proposizioni opposte che **possono essere entrambe vere** e **possono essere entrambe false**. La verità dell'universale implica logicamente la verità della particolare.
- **Contrarie:** le proposizioni opposte che **NON possono essere entrambe vere**, ma **possono essere entrambe false**. La verità dell'una implica logicamente la falsità dell'altra.
- **Subcontrarie:** le proposizioni opposte che **possono essere entrambe vere**, ma **NON possono essere entrambe false**. La falsità dell'una implica logicamente la verità dell'altra.
- **Contraddittorie:** le proposizioni opposte che **NON possono essere entrambe vere** e **NON possono essere entrambe false**. La verità dell'una implica logicamente la falsità dell'altra e viceversa.

N.B.: Ricordate che quando dite "sempre" è come se diceste "in **ogni** tempo", "**ogni** volta che", etc... e quando dite "ovunque" è come se diceste "in **ogni** luogo", "in **ogni** Stato", etc... e quando dite "mai" è come se diceste "in **nessun** tempo" etc...

Quando invece dite "esiste un'eccezione", "c'è **almeno un caso** in cui...", "non vale sempre ma **solo quando...**", "**qualche volta** vale, qualche volta no" etc... siete nel terreno dei "**qualche**"!

A.2 Risultati

In questa sezione, nelle pagine che seguono, sono presenti le trascrizioni complete delle produzioni scritte e dei dialoghi a cui è stato fatto riferimento nelle sezioni sui risultati nei Capitoli 3 e 4.

A.2.1 Risultati Studio 1

1.1.891577.F

Pre Test, Fase 1: (4)

Sono contro la pena di morte perché nega all'uomo uno dei suoi diritti fondamentali ovvero quello alla vita. Inoltre ci si può pentire e rendersi realmente conto dello sbaglio che si è commesso. La pena di morte sarebbe quasi uno "scappare" dalle conseguenze delle proprie azioni e non vedere per esempio la sofferenza dei cari della persona uccisa.

Oltre a questo ci sono casi in cui c'è un "abuso" di potere da parte dei giurati e possono essere condannate a morte persone che non se lo meritano, magari non sono così frequenti i casi, ma esistono e ci sono diverse testimonianze che lo confermano.

Bisogna dare un'altra possibilità alle persone, devono pagare per quello che hanno fatto, ma penso che la limitazione della libertà personale e tutto quello che ne consegue stando in carcere sia abbastanza. Poi se uno è un serial-killer ci sono le condanne a più ergastoli quindi le riduzioni della pena diventano poi inutili, passerà il resto della sua vita rinchiuso, potrà essere utile socialmente e prenderà consapevolezza di ciò che ha fatto, ma non morirà. (179 parole)

Post Test, Fase 3: (4)

CONTRO:

Legalizzare la pena di morte significa venir meno al diritto alla vita, sancito anche dagli articoli della costituzione italiana e dei diritti universali dell'uomo. Inoltre è una contraddizione il fatto che lo Stato punisca con la C.P. una persona perché appunto ha ucciso (poi potrebbe portare a un vero e proprio effetto a catena, le persone potrebbero sentirsi giustificate a uccidere vedendo che lo stato lo fa). Poi subentrerebbero i problemi degli errori di giudizio e dell'abuso di potere. Gli errori di giudizio sono avvenuti svariate volte solo che se si applica la pena capitale non c'è più possibilità di tornare indietro in caso di errore perché la persona è già morta. L'abuso di potere avviene in molti Stati e la pena di morte ingigantirebbe ancora di più il fenomeno, così i giudici per motivi personali, di razza, di lingua, di religione o qualsiasi altro potrebbe approfittarne.

Alla CP è preferibile l'ergastolo perché garantisce una possibilità di rieducazione della persona, aiutando a risolvere magari anche dei problemi psicologici; in alcuni casi potrebbe anche portare a un inserimento nella società (essendo controllati in modo da garantire la sicurezza agli altri cittadini).

PRO:

Mantenere i carcerati è una grossa spesa economica per lo Stato, quindi per tutti i cittadini. (208 parole)

Pre test, Fase 1: (4)

Personalmente sostengo che la pena di morte, non sia un semplice provvedimento conseguente ad un reato/azione che ha compiuto qualcuno, è anche questo, ma io la vedo anche come una sorta di monito verso gli altri, come un qualcosa di cui bisogna avere, giustamente, paura. Inoltre non credo che in questo modo si giunga ad una soluzione, perché se un uomo ha commesso un omicidio e per punirlo lo si uccide a propria volta, per prima cosa ci si abbassa al suo livello, e si torna all'antica legge del taglione, ovvero "OCCHIO PER OCCHIO, DENTE PER DENTE"; e per seconda cosa non si dà a quella persona la possibilità di redimersi e quindi di migliorarsi. Ovviamente bisogna guardare anche dall'altra parte, ovvero i familiari della vittima, i suoi amici e le persone vicine a questa.

È, in qualche modo, ovvio e giustificabile il fatto che pretendano giustizia o addirittura vendetta. E se si guarda la situazione da un punto di vista soggettivo ed emotivo (quindi non logico ed oggettivo) tutta la faccenda sembra molto più "giusta".

Inoltre ci sono anche le cause per cui uno viene mandato a morte, infatti è da decidere quale e che tipo di reato sia abbastanza grave per arrivare ad una condanna del genere. Infatti credo che, nonostante sia un pensiero piuttosto crudo, certe persone dovrebbero finire così (per esempio un pedofilo pluriomicida, o cose del genere).

Infine, c'è da discutere anche sulle pratiche con cui i condannati vengono messi a morte. Perché, per quante cose possano aver fatto, sono dell'idea che nessuno meriti di soffrire.

Questa mia visione è giustificata, in parte anche dal film "IL MIGLIO VERDE" dove, al di là della componente fantastica, si vede la maturazione psicologica dei personaggi. (288 parole)

Post Test, Fase 1: (3)

Allora, partendo dal presupposto che la prima volta che ho fatto questo test ero più contro che a favore della pena di morte, adesso mi sento più combattuta e in dubbio rispetto a questo tema della volta precedente.

Essendo passata dalla parte opposta del mio pensiero, e essendomi dovuta sforzare nella ricerca di temi e punti a favore la pena di morte, mi sono dovuta informare, e mi sono state date delle fonti che assecondavano l'utilizzo della pena capitale. Ovviamente, dopo un gran lavoro, siamo riusciti a trovare ed elaborare delle idee che la giustificassero. Due delle teorie più forti, che mi hanno fatto dubitare della mia posizione iniziale sono state quelle di tipo economico e quella legata all'ergastolo. Il sistema carcerario italiano, e credo anche gli altri, sono basati sul principio della punizione in funzione della rieducazione per un futuro reinserimento all'interno della società.

Questo reinserimento non avviene se si dà il carcere a vita ad una persona, quindi una rieducazione risulta inutile, di conseguenza viene meno il principio cardine su cui si fonda il carcere stesso. Allora il detenuto in questione passerà il resto della sua vita mantenuto dai soldi statali ottenuti tramite le tasse, soldi che si potrebbero risparmiare e investire in altro. Inoltre mi ha colpito molto l'umanità che si può celare dietro la pena di morte. Prima ero convinta fossero due concetti agli antipodi, che si contraddicevano a vicenda. Ora mi sembra invece di considerare la pena capitale una valida, e più dignitosa, alternativa all'ergastolo. Perché alla fine la consapevolezza di dover passare tutta la vita rinchiuso nello stesso posto, a non fare niente e senza alcun tipo di prospettiva ti porterà ad una sorta di disperazione e ad una distruzione psicologica tale resa possibile solo dalla capacità che hai di vivere ma, allo stesso tempo, di non poter usufruire della tua vita, dato che la tua libertà ti è stata negata per sempre. In quest'ottica l'ergastolo può essere inteso come tortura psicologica, e dato che la tortura va contro la nostra costituzione e contro i diritti inviolabili dell'uomo, non dovrebbe perciò essere applicabile. Concludo dicendo che se lo stato, come istituzione, si arrogasse il diritto di una tale presa di potere oggettiva, per farsi garante della giustizia, porterebbe il cittadino a sentirsi più sicuro e meno incline alla vendetta. (385 parole)

Pre Test, Fase 1: (4)

Mi sento più contro alla pena di morte che a favore poiché ritengo che anche se una persona mostra una brutalità e una violenza disumane, ad esse non si deve rispondere allo stesso modo, poiché la violenza genera solamente ulteriore violenza e non è sicuramente la soluzione migliore per risolvere i problemi. Infatti, qualora uno stato condanni a morte un cittadino, non agisce secondo quello che dovrebbe essere il suo fine. Lo scopo dello stato dovrebbe essere quello di educare i suoi cittadini. Quando si uccide una persona le si toglie qualsiasi possibilità di miglioramento. A mio parere, qualora un essere umano compia un atto orribile, quale l'uccisione di un'altra persona o di simile gravità, dovrebbe essere condannato sì all'ergastolo, per evitare che commetta altri crimini, ma allo stesso tempo dovrebbe essere "rieducato", attraverso attività di pubblica utilità. Penso inoltre che quando si condanna a morte qualcuno non si danneggia solo, e soprattutto, lui, ma anche, per esempio, i genitori. Infatti, ipotizzando di esser, per esempio, la madre di un condannato a morte, proverei un grande dolore e un grande senso di colpa poiché riterrei di non essere stata in grado di educarlo nel modo giusto e rimarrei con questo peso tutta la vita.

Altro motivo per cui sono contraria è il seguente: se si dovesse condannare un innocente esso verrebbe ucciso senza motivo.

Ad ogni modo la pena di morte si dimostra un'azione brutale, quasi un atto di tracotanza da parte dell'uomo, poiché nessuno ha il diritto di togliere la vita a un'altra persona. (255 parole)

Post Test, Fase 1: (5)

Sono decisamente contro la pena di morte per varie ragioni che ora illustrerò.

In primo luogo ritengo che essa vada contro il senso di umanità e contro i diritti propri dell'uomo. Qualcuno potrebbe obiettare e dire che anche con la prigione si lede al diritto alla libertà dell'individuo, in quanto ne viene privato. In realtà esso non viene privato della libertà, essa viene semplicemente limitata a seguito di una sua azione scorretta e per tutelare le altre persone. Infatti ritengo che quando si punisce un criminale sia necessario trovare il giusto equilibrio tra il rispetto dei suoi diritti e il rispetto di quegli degli altri. Nel caso in cui una persona commetta un grave crimine penso che non dovrebbe essere uccisa, ma incarcerata per qualche tempo e rieducata facendole fare delle attività utili per la comunità. Dopo questo periodo dovrebbe essere ricollocata in società, a seguito di attenti controlli per accertarsi che non sia un pericolo per gli altri cittadini. In secondo luogo trovo che l'atteggiamento dello stato che uccide un criminale sia contraddittorio in quanto lo punisce mettendo in atto la stessa cosa per cui lo condanna. In molti pensano che condannare a morte un delinquente sia il modo migliore per far sì che altri non commettano lo stesso errore, ma in realtà è evidente che nei Paesi che applicano la pena di morte, come ad esempio gli Stati Uniti, il numero di omicidi in un anno è maggiore che in stati in cui non viene applicata. Si può pensare che uccidendo il colpevole la famiglia della vittima possa provare soddisfazione, ma in realtà così non è poiché la morte di una persona non può portare gioia e non fa altro che aggiungere ulteriore dolore. Se si è perso un caro nessuna cosa può annullare in te il dolore, tantomeno un'altra uccisione. Se si fa questo ragionamento, inoltre, si mostra una mentalità ancora legata al principio "occhio per occhio, dente per dente", ossia alla cosiddetta legge del taglione, ma non è assurdo ragionare in questo modo in una società così evoluta come la nostra? Questo è un modo primordiale, quasi bestiale, di risolvere i problemi e la storia ci avrebbe dovuto insegnare che con il dolore non si può risolvere nulla. Uccidere un criminale è la via più semplice, più immediata, ma non fa evolvere la società, essa per avere un'evoluzione deve in primo luogo intervenire sui cittadini, punendoli se sbagliano, ma lasciando sempre loro un margine di recupero e di miglioramento. (414 parole)

Pre Test, Fase 3:

- Risposta 1: Una contraddizione è un fenomeno che avviene quando si danno due definizioni su una cosa che non coincidono fra loro, e che anzi sono opposte l'una dall'altra. Queste due definizioni quindi non hanno niente in comune se non il fatto che riguardano una stessa cosa, esprimendone però concetti del tutto diversi e che non potranno mai essere conciliabili.
Ritengo vi siano contraddizioni nel testo e una in particolare sulla quale si basa il resto del testo. Inizialmente infatti Eutifrone dà una definizione ben precisa di quello che secondo lui sono il santo e l'empio, ma dopo un discorso di Socrate arriva ad affermare una posizione completamente opposta a quella data inizialmente.
- Risposta 2: La coerenza avviene quando due definizioni date sulla medesima cosa non contrastano fra loro e danno la stessa interpretazione di un fatto o si esprimono allo stesso modo su un avvenimento.
- Risposta 3: La *reductio ad absurdum* credo sia il processo che avviene quando si prova a spiegare un fatto o a farlo capire ad un'altra persona. Questa pratica viene impiegata quando per spiegare un fatto si ricorre a prove assurde, arrivando a fare paragoni insostenibili e improbabili e a scartare posizioni ovviamente scartabili. La dimostrazione per assurdo è un modo per dimostrare la propria posizione e la propria tesi partendo dal dimostrarne piccole sezioni ovvie fino ad arrivare a metterle insieme per verificare la veridicità della propria ipotesi. Questa tecnica parte con l'accettare le tesi opposte alle proprie andando poi a negarle per confermare le proprie idee riuscendo inoltre a far cambiare idea alla propria controparte che finisce con l'accettare le tue ipotesi e a credere anche che siano vere non avendo più modi per confutarle. Nel testo è presente una dimostrazione per assurdo in quanto inizialmente Eutifrone sosteneva una sua tesi ben precisa e alla fine, dopo una dimostrazione di Socrate, arriva ad accettare le posizioni del filosofo e a prenderle come vere.

Post Test, Fase 3:

- Risposta 1: Una contraddizione avviene quando neghi una cosa e poi la affermi. Avviene dunque quando prima prendi una posizione e poi passi a sostenere anche il suo contrario, in questo caso infatti non sai quale delle due posizioni sostieni alla fine in quanto le hai sia negate che affermate entrambe. Secondo me nel testo c'è una contraddizione nelle parole di Eutifrone. Prima infatti afferma una cosa e alla fine arriva a negarla e ad affermare il suo opposto.
- Risposta 2: C'è coerenza in un discorso quando tutte le sue parti vanno d'accordo l'una con l'altra, quando non ci sono contraddizioni o parti poco chiare e quando il tema centrale difeso inizialmente viene difeso e portato avanti nello stesso modo in tutto il discorso. La coerenza sussiste nel non contraddirsi quando si esprime un concetto, di analizzare tutte le sue parti in modo sensato e di far capire quello che si voleva dire senza aver fatto cadere delle cose in contraddizione fra loro.
- Risposta 3: Una *reductio ad absurdum* si verifica quando per affermare un concetto e per farlo capire ad un'altra persona si va a fare un procedimento opposto e irrealistico rispetto a quello che si sosteneva per poi andare a riaffermarlo in termini più semplici e renderlo chiaro e tale che non si possa più andare a negarlo.
Nel testo è presente nelle posizioni opposte che prende Eutifrone prima e dopo il discorso, con *reductio ad absurdum*, che fa Socrate per fargli affermare quello che intendeva lui.

Pre Test, Fase 3:

- Risposta 1: Sì.
Sì ha una contraddizione quando una persona afferma di sostenere una determinata tesi ma poi quando va ad argomentarla porta delle argomentazioni che esprimono dei concetti di significato opposto o quando giunge ad una conclusione che è opposta alla tesi.
Sì, ci sono degli esempi di contraddizioni nel testo dato. Se ne cogli una nella battuta finale di Eutifrone, dove affermando che la tesi di Socrate (secondo cui le medesime cose saranno sante non sante, a seconda del dio che si prende in considerazione) è corretta, contraddice la sua tesi secondo la quale c'è una netta separazione tra ciò che è santo e ciò che è empio.
- Risposta 2: Sì.
Sì parla di coerenza quando una persona afferma di sostenere una certa tesi e poi le sue argomentazioni si mostrano in accordo con essa.
- Risposta 3: Forse.
Credo che si parli di “reductio ad absurdum” quando si dà una dimostrazione per assurdo, ossia si finge di sostenere una data tesi (in realtà opposta alla propria) con delle argomentazioni che in realtà portano ad affermare l'esatto opposto. Nel testo è ciò che fa Socrate per far sì che Eutifrone si contraddica.

Post Test, Fase 3:

- Risposta 1: Sì.
Sì. Si ha una contraddizione quando una persona afferma una cosa e in seguito porta degli argomenti o giunge ad una conclusione opposti ad essa. Sì, l'esempio più importante si ha nell'ultima battuta di Eutifrone, quando dà ragione a Socrate che ha appena detto l'opposto di quanto lui abbia affermato in precedenza.
- Risposta 2: Sì.
Sì. Essere coerenti significa dare delle argomentazioni e sviluppare un ragionamento che siano concordi con la propria tesi di partenza.
- Risposta 3: Sì, si parla di “reductio ad absurdum” quando una persona finge di prendere una posizione diversa dalla propria e facendo domande a un reale sostenitore di quella tesi lo conduce ad una conclusione contraddittoria.
Tutto il testo è una “reductio ad absurdum” in quanto Socrate, mettendo in atto tale procedimento logico, fa sì che Eutifrone assuma come veritiera una conclusione opposta alla sua tesi di partenza.

Pre Test, Fase 3:

- Risposta 1: Sì.
Una contraddizione è il susseguirsi di due frasi che sostengono due tesi opposte, una in risposta all'altra. Vengono fatte in un dialogo: quando una persona afferma una cosa e l'interlocutore risponde con una frase che nega la precedente tramite delle argomentazioni fondate, tale interlocutore lo sta contraddicendo. Una persona può anche contraddirsi, questo accade quando non è totalmente convinto di una tesi o quando le sue argomentazioni non sono fondate.
Sì.
Quando Eutifrone, alla fine del testo, sostiene la tesi di Socrate sta contraddicendo la sua tesi iniziale. Nelle ultime due battute di Socrate "le medesime cose sono amate ed odiate dagli dei", "saranno sante e non sante". Questa non è una vera e propria contraddizione poiché Socrate sta affermando che vi sono cose amate da alcuni dei e odiate da altri, non odiate e amate al contempo dagli stessi.
- Risposta 2: Sì.
La coerenza è la capacità dell'uomo di agire secondo il suo pensiero e di credere totalmente alla tesi che sostiene, senza mai contraddirsi.
- Risposta 3: Forse.
Se la *reduction ad absurdum* è una dimostrazione per assurdo, allora è presente nel testo ed è un metodo utilizzato anche in matematica per dimostrare qualcosa in modo oggettivo partendo da una considerazione assurda / irrealistica o non certa della realtà e procedendo con le relative conseguenze.
Questo metodo di dimostrazione è usato nel testo da Socrate poiché egli comincia il discorso partendo dal presupposto che esista un mondo celeste in cui gli dei fanno ciò che è giusto e sbagliato e sono spesso in disaccordo.

Post Test, Fase 3:

- Risposta 1: Una contraddizione è una frase che nega e afferma una cosa nel medesimo tempo.
In questo testo non sono presenti contraddizioni.
"le medesime cose saranno sante e non sante" non è una contraddizione nel testo, anche se può sembrarlo.
Non è una contraddizione poiché viene spiegato nel testo che le medesime cose saranno sante per alcuni dei ed empie per alcuni altri, dunque saranno apparentemente sante e non sante.
- Risposta 2: La coerenza consiste nel rispettare le parole e in ciò che si fa le idee che si è deciso di seguire.
Se un uomo afferma di avere una certa idea, sarà coerente fintanto che non dirà o farà qualcosa che va contro quell'idea.
- Risposta 3: La "*reductio ad absurdum*" è un metodo per far pervenire l'interlocutore alla tua stessa idea. Tramite questo metodo si porta l'interlocutore a contraddirsi e a giungere personalmente alla tua idea.
Il testo dato è un esempio di *reductio ad absurdum*: Eutifrone pensa che ci siano cose sante e cose empie distinte, Socrate, invece, tramite la *reductio ad absurdum*, pone ad Eutifrone delle proposizioni che lui riterrà vere, portandolo così alla fine ad affermare che esistono cose contemporaneamente sante e non sante.

1.1.891577.F

Pre Test, Fase 3:

- Risposta 1: Una contraddizione è affermare prima una cosa e poi esattamente il suo opposto. Nel testo c'è una contraddizione perché Eutifrone inizialmente dà come definizione di Santo ciò che è caro agli Dei mentre di empio ciò che non è caro agli Dei, sottolineando quindi che le divinità hanno una visione comune su ciò che è o non è caro a loro e poi sostiene Socrate quando dice che gli Dei hanno idee contrastanti tra loro. È presente perché Socrate ha “smembrato” la definizione ragionando nelle sue singole parti quindi Eutifrone non si accorge di starsi contraddicendo.
- Risposta 2: La coerenza è seguire una logica di pensiero o fare un discorso non contraddittorio, quindi argomentare una tesi senza mai sostenere il suo contrario.
- Risposta 3: Non so cosa sia.

Post Test, Fase 3:

- Risposta 1: Una contraddizione è affermare prima una cosa e poi il suo opposto (es.: Tutti gli uomini sono belli – qualche uomo non è bello). Nel testo troviamo gli esempi “le medesime cose sono odiate e sono amate dagli dei”, “le medesime cose sono care e odiate dagli dei” e “le medesime cose saranno sante e non sante”.
- Risposta 2: La coerenza è, durante un ragionamento o lo sviluppo di una tesi, non fare una o più contraddizioni, ma mantenere una stessa posizione (non quella opposta).
- Risposta 3: La reductio ad absurdum è un meccanismo in cui un soggetto A ipotizza che la tesi del soggetto B sia vera e la sviluppa, chiarendo dei termini, facendogli così notare che contiene una contraddizione. Tutto il testo è una reductio ad absurdum perché Socrate parte da una tesi di Eutifrone, chiarisce dei termini, porta degli esempi e alla fine gli fa notare che la sua opinione non è valida perché contraddittoria.

1.1.232179.F

Pre Test, Fase 3:

- Risposta 1: Sì, siamo in presenza di una contraddizione quando precedentemente viene affermata una cosa mentre in seguito ne viene affermato il contrario.
Ritengo che ci siano degli esempi di contraddizione, ossia il risultato dell'analisi del discorso di Eutifrone da parte di Socrate, il quale dimostra che la definizione di santo e empio di Eutifrone non sempre può essere valida, siccome anche gli dei hanno opinioni differenti.
- Risposta 2: Il mio discorso è coerente se ciò che affermo in un momento e anche ciò che affermerò in un secondo momento hanno un filo logico, si basano sullo stesso pensiero o possono essere collegati logicamente.
- Risposta 3: La *reductio ad absurdum* si ha quando io prendo la tesi di qualcuno e cerco di dimostrare il contrario concentrandomi su ogni punto della tesi che voglio confutare.
Ritengo che tutto il discorso di Socrate sia un ridurre ad assurdo le due definizioni di Eutifrone per fargli capire che santo ed empio non hanno valore universale.

Post Test, Fase 3:

- Risposta 1: Si ha una contraddizione quando viene affermata una cosa e dopo viene affermato l'esatto opposto. La contraddizione si trova nella definizione di santo di Eutifrone, Socrate dimostra che essa non è coerente.
- Risposta 2: Coerenza è affermare una cosa e successivamente dire qualcosa che segua la stessa linea. Si è coerenti quando in un discorso non ci sono contraddizioni e ciò che esprime ha sempre lo stesso pensiero alla base.
- Risposta 3: Si ha una *reductio ad absurdum* quando prendiamo per vera una tesi e la portiamo avanti fino a dimostrare che è falsa e si contraddice. Ritengo che il discorso di Socrate sia una *reductio ad absurdum* siccome Socrate prende la definizione di santo di Eutifrone e la elabora finché non trova delle falle, dimostrandogli che la sua teoria non è possibile perché si contraddice.

Pre Test, Fase 3:

- Risposta 1: Credo che la contraddizione avvenga quando si afferma una cosa e subito dopo si afferma il contrario o la si nega. La contraddizione è quindi l'affermare determinate convinzioni o idee che poi noi stessi, consapevolmente o non, sfatiamo affermando il contrario. Le contraddizioni presenti nel testo sono quelle che fa Eutifrone, il quale, seguendo il ragionamento di Socrate, arriva ad affermare il contrario di quanto sosteneva all'inizio¹.
- Risposta 2: Secondo me la coerenza c'è quando si fa, in modo pratico, ciò che si afferma e si sostiene a voce. Un esempio banale è quando una persona sostiene di non sopportarne un'altra, ma quando questa si avvicina ci scherza, fa le battute e finge di essergli amica, quando magari, fino ad un minuto prima, si stava lamentando con qualcun altro. Questo è essere incoerenti. Quindi sostengo che la coerenza sia la traduzione delle proprie idee/opinioni, rispetto ad un argomento, in pratica, senza cambiare per seguire la massa o per ottenere il favore di qualcuno in particolare. Quindi, in qualche modo, essere sé stessi.
- Risposta 3: Mi dispiace, ma non ho la più pallida idea di cosa sia.

Post Test, Fase 3:

- Risposta 1: La contraddizione è l'affermazione di una cosa e la sua negazione allo stesso tempo o subito dopo. Quando si ha una contraddizione si rientra nell'ambito dell'impossibile, in quanto non si può affermare e negare lo stesso concetto allo stesso tempo.

Se si prende la singola frase: “Le medesime cose sono amate e sono odiate dagli dei”, ci si trova davanti ad una contraddizione dato che si nega e afferma lo stesso concetto, ma se si analizza bene la frase si trova la parola “dei” al plurale, il che implica una pluralità di individui con pensieri e idee differenti in grado di entrare in contrasto tra loro. Allora la contraddizione non c'è più, e nemmeno se si legge completamente il testo precedente, seguendo quindi il filo logico del ragionamento che ha portato a questa conclusione. Quindi no, non ci sono contraddizioni nel testo.

- Risposta 2: La coerenza deriva, in qualche modo, dal concetto di contraddizione. Infatti c'è coerenza se non c'è contraddizione, se si afferma una cosa e la si porta avanti senza negare si ha la coerenza. In sostanza la coerenza è assenza di contraddizione.
- Risposta 3: Il reductio ad absurdum è quell'attività tramite la quale si prendono le idee e le affermazioni di una persona e gli si fanno notare i vari errori e/o contraddizioni, facendolo arrivare, tramite il ragionamento, a rendersi conto della scorrettezza delle sue impostazioni portandolo dalla parte opposta. Ritengo che l'intero testo sia un reductio ad absurdum, infatti Socrate, tramite una serie di domande, fa ragionare Eutifrone, dimostrandogli l'erroneità delle sue insinuazioni portandolo ad essere d'accordo con quello che all'inizio era convinto di negare.

¹ (n.d.a. Segnate nel testo come contraddizioni le ultime 2 battute di Eutifrone, mentre sulla terz'ultima dice che “inizia ad assecondare Socrate e quindi a entrare in contraddizione”)

Pre Test, Fase 3:

- Risposta 1: CONTRADDIZIONE: concetto/pensiero che nega o afferma l'esatto opposto. Eutifrone cade in contraddizione nel momento in cui Socrate sostiene la sua tesi e lo incalza con domande consecutive. Eutifrone inizia il suo discorso affermando saccettamente di conoscere la differenza tra empietà e santità. Socrate, facendolo riflettere e applicando il metodo della maieutica (far nascere i dubbi nell'altro e permettergli quindi di giungere alla Verità), lo fa cadere in contraddizione con il negare la sua tesi iniziale.
- Risposta 2: COERENZA: capacità di non giungere alla contraddizione di un principio dapprima sostenuto. Esporre un'idea/un pensiero e mantenerlo tale anche se cambiano le condizioni esterne, evitando di negare quanto affermato precedentemente.
- Risposta 3: RIDUZIONE AD ASSURDO: tentare di giustificare un principio / pensiero ricorrendo a motivazioni assurde e di per sé infondate o inattuabili.

Nel brano ce ne sono, specialmente quando Socrate porta a sostegno della sua tesi elementi sicuramente verificabili, quali il peso e la misura, sui quali di certo non può esserci disaccordo dal momento che essi sono misurabili e oggettivi.

Tali elementi non possono essere contraddetti poiché in loro c'è la Verità. Verità data dalla verifica sperimentale accertata dalla scienza.

È assurdo paragonare tali elementi fisici e matematici, fondati aspetti oggettivi, con principi filosofici soggettivi e personali quali il bene, il buono, il giusto, la santità, l'empietà¹.

Post Test, Fase 3:

- Risposta 1: negare/affermare un concetto che si è precedentemente affermato/negato. Eutifrone cade in contraddizione nel momento in cui Socrate lo fa riflettere riguardo il significato di santità e empietà. Egli, inizialmente convinto che le due definizioni siano distinte e separate, è infine costretto a rivalutare la sua tesi di partenza fino a negarla. Eutifrone non riesce più a controbattere e annuisce ascoltando le argomentazioni portate a favore di Socrate: non può controbattere qualcosa di evidente.
- Risposta 2: COERENZA: assenza di contraddizione.
- Risposta 3: REDUCTIO AD ABSURDUM: provare la validità di una tesi riconducendola al caso base, ossia tentando di accertarla facendo uso di proposizioni che vanno contro ad essa per poi dimostrare l'impossibilità di quest'ultime. Socrate tenta di vincere la "battaglia verbale" contro Eutifrone riportando esempi basilari e, a prima vista, banali e insensati. Quando il filosofo parla di peso, misura e numeri il suo interlocutore non può controbattere, in quanto esse sono caratteristiche oggettive valide universalmente e facilmente verificabili. Tramite il gioco di parole e gli esempi che sembrano concordare con la tesi di Eutifrone, Socrate riesce infine a dimostrare la correttezza del suo ragionamento logico. Socrate utilizza verità indiscutibili per giungere al suo obiettivo finale: i significati di santità ed empietà dipendono esclusivamente dal soggetto, per questo esiste il disaccordo tra gli dei².

¹ (n.d.a. indica anche nel testo quelli che ritiene valori oggettivi, quelli che ritiene i soggettivi e quella che ritiene un'opinione personale)

² (n.d.a. segnate molte cose nel testo, ma non direttamente richiamate nelle risposte)

Pre Test, Fase 3:

- Risposta 1: Una contraddizione è per esempio quando una persona ha una tesi, ma nell'argomentare questa stessa tesi si ritrova a fare delle affermazioni che paiono sostenere la tesi opposta.
La persona dunque nel suo discorso cade in contraddizione. La parte finale del testo è una contraddizione perché non ammette più la distinzione tra sacro e empio, ma ciò che è sacro può essere empio e viceversa. Non si può più affermare che è santo ciò che è caro agli dei poiché può variare¹.
- Risposta 2: Per coerenza si può intendere l'affermare una tesi e portarla avanti con argomenti che la sostengano e che non vadano contro.
- Risposta 3: Con "reductio ad absurdum" si può intendere forse l'arrivare ad argomentazioni assurde, non solide per riuscire ad argomentare la propria tesi e a ribattere durante un dibattito.

Post Test, Fase 3:

- Risposta 1: Una contraddizione è quando una persona, nel discorso che fa a favore della propria tesi, fa delle affermazioni a sostegno della tesi avversaria. La persona si ritrova a dire il contrario di ciò che sostiene ed entra in contraddizione.
- Risposta 2: La coerenza sta nel sostenere una tesi e quando la si argomenta si rimane fedeli ad essa; non si fanno affermazioni che ci possono far cadere in contraddizione.
- Risposta 3: Nella reductio ad absurdum ci si pone dalla parte dell'avversario e si fa propria la sua tesi. Attraverso il ragionamento si mostra come la tesi abbia delle contraddizioni al proprio interno. Nella parte finale del dialogo, Socrate assume il punto di vista di Eutifrone e gli mostra la contraddizione all'interno della sua tesi: sacro e empio non sono opposti, ma possono ritrovarsi in una stessa cosa².

¹ (n.d.a. segnala nel testo come contraddizione di Eutifrone la terz'ultima battuta dello stesso e indica con "tesi di Socrate a cui Eutifrone si ritrova a dar ragione entrando quindi in contraddizione" l'ultima battuta di Socrate)

² (n.d.a. part segnate nel testo, ma senza rimandi espliciti nelle risposte)

Pre Test, Fase 3:

- Risposta 1: Sì, una contraddizione avviene quando prima si afferma una cosa e dopo si afferma il contrario.
Secondo me Eutifrone nel finale, affermando ciò che dice Socrate si contraddice da solo, sostenendo che le cose possono essere sante e non sante allo stesso tempo¹.
- Risposta 2: La coerenza si verifica quando una persona dice una cosa e ne fa un'altra.
- Risposta 3: Non so cosa sia.

Post Test, Fase 3:

- Risposta 1: •Una contraddizione si ha quando si mettono in relazione due cose contrarie.
•Eutifrone sostiene prima che santo è ciò che è caro agli dei mentre alla fine sostiene che vi sono alcuni dei che amano una cosa e altri ne amano altre. E che quindi le stesse cose possono essere sante e non sante allo stesso modo².
- Risposta 2: La coerenza è una prerogativa affinché l'argomentazione che si sostiene sia vera.
- Risposta 3: reductio ad Absurdum: quando per argomentare la tua tesi ti avvali della tesi contraria e fai notare che si giunge ad una cosa assurda.

¹ (n.d.a. indica nel testo le ultime due battute di Eutifrone in riferimento alla richiesta "indica in quale o quali luoghi del testo riconosci la presenza di una contraddizione")

² (n.d.a. indica nel testo la prima e l'ultima battuta di Eutifrone e l'ultima di Socrate in riferimento alla medesima richiesta della nota precedente)

Pre Test, Fase 3:

- Risposta 1: Una contraddizione è un ragionamento che va in opposizione con un pensiero iniziale, e che annulla la sua veridicità.
Nel testo l'esempio di contraddizione è la tesi di Eutifrone "Santo è ciò che è caro agli dei, empio è ciò che non lo è", che viene smentita dall'ultimo commento di Socrate, che appunto mette in evidenza la contraddizione delle parole di Eutifrone, che alla fine si accorge che "le medesime cose sono sia sante che empie".
- Risposta 2: La coerenza è la capacità di non distrarsi da una linea di ragionamento di un discorso, significa evitare di trattare di cose che non riguardano il tema scelto.
- Risposta 3: Una dimostrazione per assurdo è un modo per dimostrare una tesi basandosi su un ragionamento assurdo.
Esempi di reductio ad absurdum sono presenti in tutto il secondo testo. Socrate prima parla di numeri, dimensioni e peso, poi di caratteristiche soggettive, come il bello, il brutto e il giusto, fino a dimostrare che gli dei amano cose differenti, e quindi le cose possono essere sia sante che empie.

Post Test, Fase 3:

- Risposta 1: Una contraddizione è quando si affermano una tesi e il suo contrario, che nella tabella di verità ⁽¹⁾ non possono essere entrambe vere.
Nel testo la contraddizione è nella tesi di Eutifrone "Santo, dunque, è ciò che è caro agli dei; empio, invece, è ciò che non è caro agli dei.
Ritengo che sia una contraddizione poiché, come Socrate dice, gli dei hanno opinioni differenti, non tutto ciò che è caro ad alcuni è detto che lo sia per altri, quindi una cosa santa per uno non lo è per un altro. Non potendo le cose essere sia sante che empie, è risultato che la tesi di Eutifrone sia una contraddizione.
Ma potrebbe anche non esserla, in quanto non è specificato che non esiste nemmeno una cosa che sia cara a tutti gli dei, è solo ipotizzato. Ad, esempio, se a solo qualche dio piacciono le mele torniamo nell'argomentazione scritta sopra, invece se a tutti gli dei piacciono le mele significa che esiste qualcosa che è caro a tutti. E allo stesso modo possono esistere cose che tutti gli dei detestano. In questo caso la tesi di Eutifrone è corretta e non è una contraddizione.
- Risposta 2: La coerenza è quando si riesce a rimanere a tema con una tesi. Se, ad esempio, una tesi è "la palla è gialla", non è coerente parlare di ciò che si è mangiato a colazione o il colore del cubo. Coerenza significa saper individuare la tesi e le argomentazioni a suo sostegno, quelle che non possono essere contraddette.
- Risposta 3: La reductio ad absurdum è una tecnica per individuare se una tesi non presenta contraddizioni, e può quindi essere assunta per vera.
 - a) Si parte sostenendo per vera il contrario della tesi che si vuole verificare.
 - b) Si continua poi dando argomentazione e prove a sostegno di questa nuova tesi.
 - c) Si arriva quindi ad un punto in cui se la nuova tesi risulta sbagliata, significa che quella principale è corretta.Nel brano ho indicato con ° la tesi di Eutifrone², che è il contrario di ciò che pensa Socrate, per cui è il contrario della tesi che deve essere dimostrata. Seguono poi le argomentazioni (*)³ che sostengono la tesi, portando alla sua evidente contraddizione (#)⁴.

¹ (n.d.a. indica tra parentesi con un disegno il luogo delle proposizioni contrarie nel quadrato delle opposizioni)

² (n.d.a. indica nel testo la seconda battuta di Socrate)

³ (n.d.a. indica nel testo le battute 10,11,12,13 di Socrate)

⁴ (n.d.a. indica nel testo l'ultima battuta di Socrate)

1.1.651344.F

Pre Test, Fase 3:

- Risposta 1: (-) Sì.
(-) Una contraddizione è quando si afferma una cosa che è in contrasto con le proprie azioni o con un'altra cosa detta in precedenza o in seguito.
(-) Sì.
(-) la contraddizione nel testo è presente nella definizione di Eutifrone di ciò che è santo e di ciò che è empio, perché come Socrate e Eutifrone si possono trovare in disaccordo su ciò che sia giusto e sbagliato, così gli dei (che sono anche loro in disaccordo) possono non trovarsi d'accordo su cosa sia santo ed empio.
- Risposta 2: (-) Sì.
(-) la coerenza si ha quando ciò che si dice e si afferma, coincide con ciò che si fa o si dice in seguito; del restare fedeli alle proprie idee.
- Risposta 3: (-) Sì.
(-) partire da una "affermazione" o idea ed analizzarla in modo logico, arrivando a dimostrare l'assurdità.
(-) Sì.
(-) sta nell'affermare che ciò che sia santo è ciò che è caro agli dei ed empio ciò che non gli è caro. Quando in realtà grazie ad un ragionamento logico si può arrivare a capire come le medesime cose saranno sante e non sante.

Post Test, Fase 3:

- Risposta 1: Sì; affermare che una cosa sia giusta o bella o ecc..(A), e poi affermare che anche un'altra cosa (B) sia giusta o bella, quando in realtà B è contraria o opposta di A. In questo caso si ha una contraddizione.
Sì; la contraddizione è quando prima Eutifrone dice che ciò che è santo è ciò che è caro agli dei e empio non caro, per poi ammettere che alcuni degli dei ritengono giuste alcune cose e altri altre. E quindi lo stesso sarà per le cose sante e non sante
- Risposta 2: Sì; la coerenza è quando le tue azioni e le tue opinioni coincidono. (esempio: penso che non sia giusto uccidere gli animali e mangiarli, divento vegana)
- Risposta 3: Sì; è partire da una tesi e dimostrare- il suo non aver senso – la sua impossibilità.
Sì; che le cose sante e empie siano tutte condivise dagli dei allo stesso modo, come regola comune. In realtà Socrate dimostra che è impossibile che siano d'accordo tra di loro, su tutto.

1.1.571414.F

Pre Test, Fase 3:

- Risposta 1: Semplicemente una contraddizione si ha nel momento in cui qualcosa viene negato dalla stessa persona che aveva detto l'opposto.
Generalmente una cosa è in contraddizione con un'altra quando di fatto ne è l'esatto opposto.
In questo caso dire ad esempio: "La torta di mele ha un sapore dolce" e dire: "La torta di mele ha un sapore amaro" è evidentemente una contraddizione perché l'essere amaro va a negare quindi contraddire l'essere dolce.
Nel testo non c'è a mio parere nessuna contraddizione.
Si parla della differenza tra giusto e sbagliato, la quale dipende dagli dei. Ma giusto e sbagliato sono definizioni soggettive, e dal momento che gli dei sono più di uno, possono esserci pareri discordanti, quindi nulla è giusto, nulla è sbagliato.
- Risposta 2: Coerenza è mancanza di contraddizione.
La coerenza persiste nel tempo. Oggi posso dire che non mi piacciono i giubbotti col pelo, tra 2 giorni ne indosso uno nuovo. Sono incoerente.
Oggi posso dire che non mi piacciono i giubbotti lunghi, tra due giorni ne compro uno corto.
Ovviamente si può liberamente cambiare idea.
Se avessi un dialogo con Socrate probabilmente la cambierei anch'io, probabilmente la parola coerenza non avrebbe neanche più il significato che ha, magari non esisterebbe neanche la parola COERENZA, esisterebbe solo "RESTARE della PROPRIA IDEA o MENO".
- Risposta 3: Socrate è usato ridurre all'assurdo le idee delle persone con cui dialoga.
Dimostra attraverso paragoni e collegamenti che niente di ciò che crediamo è effettivamente come si dice.
Quindi direi che il testo in generale è una riduzione all'assurdo, perché è proprio questo il fine di Socrate nel suo dialogo.

Post Test, Fase 3:

- Risposta 1: Una contraddizione si ha quando viene detto il contrario di quanto detto prima o una definizione si discosta da una precedentemente data. L'ultima frase di Socrate sarebbe una contraddizione se questa sua affermazione non venisse spiegata come ha fatto.
- Risposta 2: Coerenza è non cadere in contraddizione, mantenersi sulla stessa linea di principio.
- Risposta 3: Riduzione all'assurdo significa estrapolare da un concetto un principio assurdo che va in contraddizione con il concetto o con una conoscenza che già abbiamo¹.

¹ (n.d.a. indicate nel testo come r.d.a. (riduzione all'assurdo) parte dell'ottava e della decima battuta di Socrate)

Pre Test, fase 3:

- Risposta 1: Una contraddizione è una definizione, una tesi o talvolta una azione che col farla o descriverla contiene anche il suo contrario. Non c'è una visione univoca all'interno di quel fenomeno perché contiene anche il suo opposto, la sua antitesi.
La contraddizione presente in questo testo è quella della natura del pensiero umano e dell'impossibilità di (riunire) sotto una stessa visione o scelta le idee umane. Un insieme di fattori quali possono essere il diverso contesto sociale determinano l'assenza di una risposta univoca, ma la mutevolezza e relatività.
Questo non dovrebbe esserci nelle scelte degli dei, plasmati proprio per essere santi, giusti ed agire di conseguenza scegliendo il bene. Ma nonostante ciò anche loro si trovano in disaccordo su questo concetto. Qui sta la contraddizione. Proprio gli dei, modello di perfezione perché incarnazione di moralità e costanza nell'essere perfetti ne conseguiva una vita secondo dei valori giusti sono disorientati e talvolta in lotta perché non la pensano allo stesso modo; si trovano a discutere su cosa è vero o falso, giusto o ingiusto. Quindi un fatto, contenendo anche una connotazione negativa non potrà mai essere giudicato esclusivamente e senza riserve positivo¹.
- Risposta 2: La coerenza è perseguire la propria tesi, sviluppandone i contenuti a favore e confutando quelli contro senza discostarsi dall'argomentazione scelta. Proponendo sempre nuove sfaccettature del fatto senza prendere in considerazione altro che non centri o che sia in antitesi.
- Risposta 3: La reductio ad absurdum è un processo logico che consiste nel partire dalla tesi opposta per giungere alla conclusione e magari verificare che non può sussistere per un dato motivo che potrebbe essere anche quello di essere in antitesi con la tesi. Così si è verificato che quella posizione è infondata e non può esistere. L'unico passaggio in cui potrebbe essere presente questo ragionamento è fatto dove si considera il mondo degli dei come luogo in cui si trovano risposte certe perché legate al presupposto della perfezione divina. Dato che nella realtà terrena su certi fatti non c'è una misura e una regola su cui paragonarli per qualificarli ci si affida agli dei, i quali però rivelano di avere lo stesso problema terreno d'impossibilità nel giudicare in modo univoco.

Post Test, Fase 3:

- Risposta 1: La contraddizione è una falsità perché cerco di legare una cosa ed il suo contrario. In questo testo c'è una contraddizione quando considero che gli dei, esseri puri e giusti scelgano sempre cose ottime, belle e buone. Ma quest'ultimi si trovano in disaccordo sul cercare di schierarsi sotto un'unica preferenza tra giusto e ingiusto, tra bello e brutto, tra buono e cattivo. Dato che non giungono ad una decisione univoca e soddisfacente perché sussiste l'odio e l'amore (...)². Ciò è in disaccordo con la stessa definizione di divinità, poiché la divinità stessa per natura sceglierebbe ciò che è conforme al giusto non ci dovrebbero neanche essere posizioni discordanti.
- Risposta 2: La coerenza è l'aderenza a una tesi, con un processo logico lineare senza contraddizioni e divagazioni.
È coerente ciò che è esplicito e ben deducibile e che supporta una posizione senza cadere in ambiguità.
- Risposta 3: La reductio ad absurdum è un procedimento logico che per dimostrare una verità parte dalla negazione della tesi. Con il procedere del ragionamento le varie tesi man mano ipotizzate portano ad enunciare qualcosa che è in antitesi con la tesi iniziale prefissata.
Ciò quindi porta ad annullare tutto il ragionamento e ad affermare la verità della tesi opposta.

¹ (n.d.a. la penultima battuta di Socrate e la terz'ultima di Eutifrone sembrerebbero segnate insieme col numero 1)

² (n.d.a. non si capisce, ma si capisce che non parla di negazione.

Pre Test, Fase 3:

- Risposta 1: Si cade in contraddizione quando, volendo affermare una determinata cosa, nel ragionamento e nella spiegazione di questa si compiono degli errori e si finisce per annullare e affermare il contrario o qualcosa che non sia prettamente in accordo con ciò che si voleva specificare all'inizio. Mi contraddico quando, sostenendo una tesi, spiegando le motivazioni di questa mia tesi afferma qualcosa che va contro la tesi iniziale o che fa vacillare la sua credibilità.
- Risposta 2: Coerenti, quindi coerenza significa essere sempre in accordo con ogni cosa che si fa/ si pensa rispetto a una propria tesi iniziale.
Se io ritengo giusta una determinata ipotesi A, farò di tutto perché io possa essere in accordo con essa, tramite comportamenti e pensieri, facendo così sono coerente alla mia idea A. Mentre sarei incoerente comportandomi in modo avverso a quest'ultima.
- Risposta 3: La *reductio ad absurdum* è una dimostrazione di una determinata tesi nella quale si utilizzano affermazioni non concrete e non basate su qualcosa di realmente scientifico e dimostrabile per sostenere la tesi di fondo. Il ragionamento è molto "contorto" e spesso può cadere in contraddizione in quanto non ci si basa su dati reali, ma solamente su idee astratte¹.

Post Test, Fase 3:

- Risposta 1: Una contraddizione si ha quando si cerca di far stare insieme una cosa con il suo opposto².
In questo brano Eutifrone ritiene che "santo è chi è caro agli dei"; dicendo ciò però sta affermando che tutti gli dei sono in accordo tra di loro e che quindi è necessariamente vero che una cosa o è cara a tutti gli dei o a nessuno. Socrate invece fa notare che è stato detto che gli dei sono in disaccordo tra di loro di conseguenza possono trovarsi in disaccordo sul significato di alcune parole che è strettamente soggettivo, come bello e brutto, invisibile e caro (facendo riferimento a questo testo)
Quindi alcuni dei possono considerare caro un determinato uomo che ad altri invece non lo è. Eutifrone cade quindi in contraddizione perché ritiene che sia santo solo chi è caro agli dei. Nel medesimo momento però un uomo può essere caro agli dei e invisibile ad altri. Non ritengo che ci siano frasi specifiche in particolare che cadano in contraddizione, ma più che l'idea di Eutifrone lo sia.
- Risposta 2: Coerente è un discorso nel quale non sono presenti contraddizioni.
- Risposta 3: Sinceramente non me la ricordo nello specifico.

¹ (n.d.a. indica col numero 3 la prima battuta di Eutifrone e scrive "non posso dimostrare qualcosa di "materiale" tramite idee e ragionamenti su qualcosa di ipotetico e di cui non posso affermare e dimostrare l'esistenza"; indica sempre col numero 3 parte delle battute 9 (segnata anche col n.1) e 10 di Socrate e la battuta 10 di Eutifrone e scrive "non necessariamente gli dei si trovano in disaccordo sulle stesse cose degli uomini")

² (n.d.a. indicate "frasi con cui Socrate dimostra la contraddizione nel pensiero di Eutifrone" la penultima e la terz'ultima battuta di Socrate. Segnate anche altre cose nel testo, ma senza riferimenti espliciti nelle risposte)

Pre Test, Fase 3:

- Risposta 1: Una contraddizione è quando prima hai un'idea, un determinato pensiero e poco dopo la smentisci favorendo la tesi opposta.
Socrate chiede a Eutifrone una definizione di santo, attraverso il quale lo stesso Socrate fa ragionare attraverso domande incalzanti il suo interlocutore per far uscire fuori la verità da Eutifrone stesso poiché la vera verità e la vera conoscenza è quella personale e interiore. Socrate, attraverso le sue domande, fa ragionare Eutifrone che inizialmente era dell'idea che "Santo...è ciò che è caro agli dei ed empio è ciò che non gli è caro" per poi convincerlo del fatto che gli stessi Dei possono essere in disaccordo tra di loro e quindi che le medesime cose possono essere sante o meno.
In questo caso Eutifrone, dando ragione al pensiero di Socrate si è contraddetto, cambiando la sua idea di santo lungo il dialogo.
- Risposta 2: La coerenza è quando tu mantieni dall'inizio alla fine una tua opinione, senza rinunciarvi o senza rinnegarla.
- Risposta 3: (vuota)

Post Test, Fase 3:

- Risposta 1: Una contraddizione, in logica, è quando due cose non possono esistere contemporaneamente. Ad es. io non posso essere nello stesso momento sia italiana che francese.
A esempio quando Socrate dice che le medesime cose sono sia odiate che amate, saranno sante e non sante nello stesso momento, il che non è possibile.
- Risposta 2: La coerenza è rimanere fermo nelle proprie decisioni e/o opinioni, tenendo sempre presente un filone logico ben definito.
- Risposta 3: La reductio ad absurdum è un processo logico nel quale si prende come propria un'ipotesi, la si argomenta per poi giungere all'assurdità della conclusione, dimostrando l'erratezza della tesi.

Pre Test, Fase 3:

- Risposta 1: Una contraddizione è un'esposizione di concetti opposti su uno stesso argomento, e che porta a due affermazioni che si escludono a vicenda. Un esempio è un'affermazione di Socrate (segnata con un •)¹, a cui poi segue la dimostrazione di Socrate, sui concetti di Eutifrone.
- Risposta 2: La coerenza è una convinta esposizione che arriva ad affermare e dimostrare un qualsiasi tema, attraverso delle valide argomentazioni. Un esempio è l'affermazione di Socrate (segnata con una X)².
- Risposta 3: Una "reductio ad absurdum" è un metodo che consiste nel dare per vera un'affermazione e, nel cercare di dimostrarla, si riesce a negarla per giungere alla risposta corretta.

Post Test, Fase 3:

- Risposta 1: Una contraddizione avviene quando una persona sostiene un'affermazione opposta a una detta in precedenza dalla stessa persona. Esempi di contraddizione: vedi testo. * qui³ Eutifrone sostiene una cosa e poi sostiene un'altra opposta. Ed entra per questo in contraddizione.
- Risposta 2: Una coerenza è un'affermazione sostenuta in modo convinto da precise argomentazioni che in alcun modo contraddicono quanto detto.
- Risposta 3: "Una reductio ad absurdum" è un espediente che consiste nell'appoggiare (momentaneamente) la tesi di un avversario e di argomentarla in modo tale da trovare una qualche contraddizione che "demolisce" la tesi dell'avversario. E in questo modo confermi la tua ottenendola come risposta dell'avversario. Esempio: vedi testo.⁴

¹ (n.d.a. indicate nel testo le battute 2 e 3 di Eutifrone e 2 di Socrate)

² (n.d.a. indicata nel testo l'ottava battuta di Socrate)

³ (n.d.a. sembrerebbero indicate nel testo le battute 1 e 9 di Eutifrone e 8 e 9 di Socrate)

⁴ (n.d.a. viene indicata la parte dalla quint'ultima battuta di Socrate in poi)

Pre: 1.1.571414.F vs 1.1.232179.F

1.1.571414.F = Pro

1.1.232179.F = Contro

[nome primo soggetto parlante]

- ⇒ C: Eh, io sono decisamente contro la pena di morte, sono decisamente contro la pena di morte, eee...e sono convinta che in qualsiasi situazione non sia la cosa giusta, perché comunque togli la vita a qualcuno e anche se magari avesse ucciso una persona a me vicina, o un una qualsiasi persona, e fai ciò che non vuoi che venga fatto a te o ai tuoi famigliari eh fai la stessa cosa alla persona che effettivamente ha ucciso, e magari si mette nella situazione anch'io direi "eh però mi arrabbio eee...e ha fatto una cosa che non è giusta, io ne soffro e una persona ha perso la vita", però d'altra parte gli fai la stessa cosa.
- ⇒ P: Allora io sono (nome) e ioooo ho scelto di essere più a favore che contro perché, per lo stesso discorso che diceva lei, nel momento in cui viene uccisa una persona, un familiare ne soffre e tantissimo, perché ho visto morire la mamma di tante mie amiche, eee se mi trovassi al loro posto non so proprio cosa farei e penso che cioè non sono mai morte per omicidio oppure non so magari per un serial killer - io sono fissata con questo serial killer - ehm però se fosse, penso che una persona che può uccidere un'altra persona, per qualsiasi motivo, non si merita proprio la vita che ha, cioè magari se l'è meritata, però, nel momento in cui decidi di togliere il, la vita a un'altra persona non la meriti tu stesso, cioè non puoi tu decidere "uccido lui" perché tu non sai che passato ha avuto, non sai cosa ha trascorso, non sai quante difficoltà ha fatto, quindi tu non puoi decidere "lo uccido", uhm, puoi non so, fare qualsiasi cosa, ma non uccidere una persona, cioè uccidere una persona è proprio togliergli tutto, cioè, non, non esiste più. Nel momento in cui una persona muore proprio uhm lascia un vuoto, lascia tutto quello per cui magari ha anche lottato non, tu non, io vado a uccidere una persona, non so cosa ha fatto lui nella sua vita, potrebbe aver fatto tante di quelle rinunce che uno non immagina neanche quindi perché dovrei io levargli quello per cui lui ha sofferto magari(!) E perché devo dare a la sua famiglia delle ...ciò disperazioni in questa maniera, cioè se morisse ad esempio mia madre, o mio fratello, qualsiasi persona, non, non esiste proprio che sarebbe come, cioè, se è colpa di qualcun altro non esiste proprio che lui va anche solo in carcere, perché in carcere secondo me, di questi tempi vengono trattati meglio magari di chi sta per strada, chiede l'elemosina, quindi non penso proprio che, sia giusto che, ricevano un trattamento del genere ecco. [parla velocemente]
- ⇒ C: Ritorno (nome) ma non pensi che ehm, togliendo la vita di una persona gli togli subito, cioè è una morte veloce, e non ha tempo di pentirsi, magari è un assassino e va in carcere o in galera e ha vent'anni, o tutta la vita, per pensare a ciò che ha fatto, pentirsene, e capire, metabolizzare la cosa, capirla e...rendersi conto che ha fatto una cosa sbagliata e, ehm, e poi, comunque, stai comunque togliendo la vita ad una persona, cioè, ehm, ha sbagliato, sicuramente, ehm, e come la vita della persona eh che hai ucciso era importante, e aveva il suo prezzo, e il suo valore, la persona e la vita della persona che stai per uccidere ha il suo valore, e la vivrà male perché quando uccidi una persona ti rimane sulla coscienza e - di solito, di solito, ehm la maggior parte delle volte secondo me - ehm e poi...e poi...e poi ehm appunto in galera avrebbe più tempo per pensarci, e comunque, ripropongo il fatto che, fai ad una persona ciò che non vorresti fosse fatto a te, e eh la vita è preziosa, e non penso che un giudice o comunque una giuria possa eh decretare se la mia vita - nel caso fossi io ad uccidere - la mia vita può ehm può essere sotto giudizio, cioè può essere, il fatto che io viva può essere deciso da una persona, come un giudice o dalle varie persone in una giuria, e me la tolgano... [parla più lentamente del soggetto con cui discute]
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C:... semplicemente...

- ⇒ P: Allora, tu hai detto che un giudice non può decidere, ma neanche tu potevi decidere se uccidere la persona che hai ucciso, quindi torniamo sempre là, tu non decidi, gli altri non decidono, quindi rimaniamo tutti in vita e stiamo meglio. Però, cioè, io uhm ho appunto scritto che sono più a favore che contro, non sono completamente a favore, perché nel momento in cui ci sia un ladro, un ladro non penso che si meriti invece di morire, perché eh un ladro chissà quali ragioni ha avuto, chissà quali ne dice, chissà quali non dice, ad esempio ah...uno che chiede l'elemosina per strada, va a rubare in un negozio, va a rubare tipo a casa di qualcuno, si trova diciamo costretto a farlo. Sicuramente ci sono altri modi per guadagnare soldi però ehm, diciamo è più salvabile, cioè i suoi motivi secondo me sono più salvabili di uno che uccide, cioè uccidere veramente, non lasci veramente scampo a una persona! Potresti magari non so trovarti a uccidere per uhm caso, fai un incidente e uccidi una persona per caso, allora anche là giustifico, ma nel momento in cui tu vai là apposta per uccidere una persona non cioè non ti meriti niente, secondo me, fai proprio schifo non, non può esistere, e ad esempio ehm - io sono una fanatica dei polizieschi e tutte quelle robe là - e vedo tantissime volte che vengono proposti tipo dei serial killer: un serial killer non ha nessun tipo di motivo valido per uccidere tante persone, perché un serial killer ne uccide una, ne uccide tantissime, per, diciamo, piacere personale. Se io mi trovo ad essere la madre di un ragazzo che viene ucciso per il piacere di qualcun altro scusa ma, non, cioè, non esiste capito?! non può! Non può proprio succedere, perché siamo insomma alla fine siamo non dico tutti uguali però tutti quanti qua che viviamo una vita, nasciamo, cresciamo, moriamo e perché tu devi accorciarla, privare altre persone di non so ehm cioè uhm privi le persone di, di viverla fino in fondo, di provare le emozioni che hai provato anche tu, non, non è giusto secondo me e qui si parla di uccidere. Parlando invece di non so rubare, di mille motivi per cui si può andare in galera eh, sì, li vedo già più, come si dice, più perdonabili ecco, perché non vai a compromettere la vita di nessuno, non vai a, cioè, se uccidi una persona non, non è che uccidi soltanto lei, uccidi un pezzetto di ogni persona che la conosceva, se mi morisse qualcuno cioè veramente...già quando muore qualcuno che non conosco bene, piango sempre, sempre veramente, cioè sto malissimo pensando anche a quanto male stanno le persone che lo conoscono, perché a me non è capitato spesso che morisse qualcuno di tanto vicino a me e, e quindi non posso ancora capire cosa prova una persona, ma nel momento in cui ti dicevo prima una persona muore la mamma, aveva un anno in meno di me la ragazza, cioè ha un anno in meno di me la ragazza, muore la mamma, cosa fai? Cioè non è proprio...giusto uhm, non è stata uccisa ma se fosse stata uccisa sarebbe ancora più devastante penso per i famigliari, perché già muori per motivi magari di, di malattie, muori per motivi naturali, se poi ci, sì, ci mettiamo anche a noi ad ucciderci fra di noi cioè dove andiamo a finire?! cioè veramenteee! Basta...(acceso? sì). [il soggetto parla sempre molto velocemente]
- ⇒ C: (ritorna (nome)) e quindi pensi che ehm la maniera migliore per punire una persona che ucciso sia ucciderla, in pratica? A parte essere contro l'uccidere, a parte essere contro cioè, a parte vedere in modo negativo la morte di una persona, che sicuramente, e ehm la cosa migliore secondo te sarebbe uccidere l'assassino?
- ⇒ P: Allora, ci sono diversissimi modi, però vedendo, cioè, non so se vedi, ultimamente, una persona c'entra in carcere e ci sta poco perché, per diversi motivi, paga, fa, briga, per diversissimi motivi esce prima del tempo, e ci sta troppo poco. Io vedo mio zio carabiniere, ne ha viste, cioè mi racconta di tantissime persone che entrano, devono fare metti vent'anni, ci stanno sette. Quindi uno da fuori, che ha visto morire qualcuno vicino, che dice "almeno sta in carcere" e lo vede uscire tredici anni prima, scusa ma, cioè veramente. Comunque, prima che hai detto della, che sarebbe giusto piuttosto restare in carcere più tempo, così hai più tempo per rimuginare sui tuoi errori, ehm abbiamo letto in classe il testo di Cesare Beccaria, eh, sulla pena di morte, e diceva la stessa cosa e effettivamente è vero, cioè sarebbe più efficace magari far perdurare nel tempo una condanna, piuttosto che "tac ti ammazzo" e quindi non hai più niente da, da fare, però se tu uhm pensi, tante persone stanno in carcere, ma non pensano a quello, quello di sbagliato che hanno fatto, pensano che potrebbero fare di meglio quando escono, quindi escono e continuano, quindi là non puoi ehm cioè se tu dessi ergastolo a tutti quelli che ti vengono a fare un omicidio cose del genere, allora sì

puoi stare in carcere tutta la vita, e quindi possiamo anche abolire questa pena di morte però nel momento in cui vedi uscire una persona di galera e continuare a fare gli errori che ha fatto, allora là non...ciè, non, non serve a niente, serve solo a...continuare a, ciè, morire fra di noi, basta, non migliori la situazione ecco. [si rende il parlato concitato con le molte virgole nello scritto, e pochi punti]

- ⇒ C: Quindi ehm vorresti eh che fosse legale la pena di morte anche per incutere paura?
- ⇒ P: È giusto! Ciè...
- ⇒ C: Anche...
- ⇒ P: ...incutere paura è l'unica cosa che bisognerebbe fare, perché se uno ha paura non lo fa.
- ⇒ C: Quindi non solo per punire ma anche per incutere paura?
- ⇒ P: Se tu punisci uno che dice "uhm mi piacerebbe uccidere questo qua" ma dico "uhm, verrei ucciso a mia volta"...
- ⇒ C: Eh...
- ⇒ P: "...non uccido sto bene così", quindi comunque diminuirebbero le morti, diminuirebbe tantissime, tantissime delinquenze che vengono fatte, se uno dice "vabbè ehm ammazzo questo, poi sto in galera due tre anni, intanto penso alla mia vita, penso, penso a come fare la prossima volta, poi esco e continuo" ciè uno non vede una, una, il carcere come una pena, lo vede come un, non so, una pausa, un lasso di tempo in cui ripenso a me stesso e faccio finta di aver, di essermi pentito, alla fine esco e continuo.
- ⇒ C: Ma se il carcere fosse organizzato meglio, se punissero... in modo corretto le persone, in modo meritevole le persone, gli assassini...
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C: ...comunque saresti pro la pena di morte? Se ad esempio uccido e io rimango in carcere tutta la vita, ma ci rimango davvero perché è organizzato bene e non mi fanno uscire prima perché trovo un modo per uscire prima ed è fatto bene...
- ⇒ P: Sì.
- ⇒ C: ...comunque...
- ⇒ P: Allora sì.
- ⇒ C: ...comunque saresti...?
- ⇒ P: Ciè no.
- ⇒ C: Uhm
- ⇒ P: Ovvio che ciè la pena di morte è comunque la morte, ciè non sto dicendo che è giusto che io muoio e tu vivi, ma ehm.. ciè la vedo più come una soluzione drastica a quello che è l'attualità, ciè non, ovviamente adesso cosa puoi pretendere (?!), ciè ovviamente se il carcere fosse fatto meglio non ci sarebbe bisogno di uccidere nessuno. Comunque vai aaa essere, ciè, comunque fatti brutti ciè accadono lo stesso però almeno vengono, vengono fatti, come si dice?!, uno paga la pena che deve pagare, ma non è che vado in carcere e ehm ciè ci sono tantissime associazioni che cercano di reinserire magari le persone nella comunità oppure ciè un carcerato secondo me fa una vita migliore di uno che veramente sta per strada, quindi questo non capisco, ciè...se tu vai là è perché te lo sei meritato di andare là e là non deve essere un luogo dove uhm...ciè un, un centro ricreativo, vai là, stai là, al chiuso, al buoi, e fai quello che devi fare, punto, secondo me è così perché se sei là te lo sei meritato e se te lo sei meritato è perché hai fatto qualcosa che non dovevi fare e che è grave perché tantissime persone fanno qualcosa, magari non so, pagano ehm tipo...non so, uhm una persona pago assicurazioni pago cose, e ovviamente non è morta, e vado a risarcire così la famiglia e tutto quello che ho fatto, i danni, ma ciè, se vado in carcere vuol dire che ho fatto veramente di grave, se ho fatto qualcosa di grave non merito di stare in un centro ricreativo a ballare e fare giochetti. Questo dico.
- ⇒ C: Ma ehm e se nel centro ricreativo, il criminale potesse ehm riscoprire il valore della vita e ehm...?

- ⇒ P: Ah perfetto! Contentissima per lui! Ma scoprire il valore della vita, non della vita criminale, della vita in sé!
- ⇒ C: Sì (risatina) sì sì.
- ⇒ P: Sì, ma io, cioè, io sarei più che contenta se una persona rinasce e si sveglia fuori, ma, uhm, visto e considerato che la maggior parte delle volte non è così, perché vengono dati, uhm, vengono date pene che non sono quelle giuste, uhm, cosa vuoi, cioè, alla fine poco da fare. Non miglioriamo finché non migliora quello che è, ehm, l'aspetto... giudiziario, non so neanche io, non mi intendo di queste cose (risatina), come si dice...
- ⇒ C: Sì, pure io.
- ⇒ P: (forse sto dicendo una manica di stronzate)...quindi questo.
- ⇒ C: Sei riuscita a convincermi.
- ⇒ P: (risatina)
- ⇒ C: In parte, in parte, non del tutto, perché comunque io sono per il valore della vita al cento per cento, però...
- ⇒ P: Eh vedi anch'io sicuramente però...ciè...
- ⇒ C: Però non lo so...ecco vedi, io da giudice non me la sentirei di dire "tu devi esser ucciso".
- ⇒ P: Infatti non è che uno devi giudicare da solo, cioè deve essere davanti a una serie di persone che decidono insieme, ma persone non corrotte, non gente di cui non ci si può fidare...ciè...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: ...persone sane di mente che dicono...
- ⇒ C: Neutrali.
- ⇒ P: Neutralissime, e sane di mente soprattutto, da dire...ciè, uno fa degli errori, ma deve anche pesare prima di fare, non è che uno va là e dice "oggi mi sveglio vado a ammazzare una persona poi dico vengo ucciso perché l'ho uccisa", ti devi, cioè, se uno fa un'azione del genere io penso, cioè, che ci abbia pensato, che c'abbia, che abbia considerato tutti i pro e contro, quindi...quindi uno viene giudicato in base a quello che ha fatto.
- ⇒ C: Ottimo. Ah ok, abbiamo cinque minuti. Eh, no, comunque, io, sono da, sono, su alcune cose sono d'accordo, e appunto ci sto ripensando...
- ⇒ P: (risatina molto sommessa)
- ⇒ C: ...però comunque, pensandoci, nonostante non sia mai lo stesso perché, perché trovarti nella situazione è comunque diverso da provare a, a immaginarsi, eh, io, immaginandomi ad esempio di essere eh, se mi uccidessero mia mamma, e magari avessi il criminale davanti, di sicuro proverei tantissimo rancore, inimmaginabile, però, essendo buona di cuore forse, forse, forse sottolineandolo, non me la sentirei di fargli ciò che è stato fatto a mia madre
- ⇒ P: Ok, non te la sentiresti però...
- ⇒ C: E magari anche lui ha una famiglia...
- ⇒ P: Io non penso che non ce l'abbia...
- ⇒ C: Anche se...
- ⇒ P: C'è, se uno, io non credo che mio padre andrebbe ad uccidere qualcuno, se una famiglia insegna dei valori, e quindi, cioè, dipende da famiglia a famiglia ovviamente, ci sono dei rari casi che sono delinquenti tutti quanti, però uhm un padre di famiglia non credo che, se ha una famiglia voluta e cioè una persona sana diciamo...
- ⇒ C: Sì, ok.
- ⇒ P: Non credo che, cioè, un omicidio veramente io lo vedo come una cosa... pesantissima...fai tutto ma non uccidere una persona...
- ⇒ C: Sì, dev'essere proprio a...
- ⇒ P: (volevo dire una cosa e me la son dimenticata)
- ⇒ C: C'è deve, devi essere proprio al limite...
- ⇒ P: Ah sì, che ad esempio vedo, ad esempio dei...in tribunale...in tribunale...

[commenti prof. su tempo e risposta soggetto]

⇒ C: (risatina)

⇒ P: Un serial killer cioè una persona che proprio si diverte in sé, un piromane si diverte in sé, e quindi quando, quando viene giudicato ride in faccia, capito, e uno che ti ride in faccia cosa dici? C'è, poco da fare...

Post: 1.1.571414.F vs 1.1.232179.F

1.1.571414.F = Pro

1.1.232179.F = Contro

[nomi, presa di posizione e introduzione delle attività]

⇒ C: Allora io sono ancora contro la pena di morte, per svariate ragioni, la prima che è la classica è che...

[plausibilmente commenti su registratore]

...perché, ehm, comunque viola il diritto alla vita, che è garantito dalla costituzione, da vari articoli, come il terzo e il quinto, e ehm poi perché la pena di morte, allora intanto, capisco il fatto che la pena di morte abbia dei costi, no comunque, mantenere, il mantenimento dei carceri abbia un costo...

⇒ P: Uhm uhm.

⇒ C: Elevato anche. D'altra parte sono dell'idea che la vita di una persona non possa essere paragonata ad un costo o ma proprio essere anche, avere ehm meno importanza di un costo, e ehm inoltre, sarebbe incoerente la pena di morte, perché tu condanni una persona che ha ucciso uccidendo, quindi lasci che lo stato faccia qualcosa che...pensa, cioè che dice essere illegale. E ehm la quarta ragione è che la pena di morte non permette di riaprire il caso...

⇒ P: Uhm.

⇒ C: ...se magari uscissero fuori nuove prove, nuovi testimoni che magari prima, prima non avevano ancora deciso di parlare, comunque nuove informazioni, la persona ormai è morta e quindi non, non c'è modo di, di riportarla in vita per...

⇒ P: Ok.

⇒ C: ...effettivamente risolvere il problema. E, ehm, un'altra cosa sul mantenimento delle carceri, che comunque i carcerati fanno dei lavori socialmente utili, e eh nonostante non, non possano ehm sistemare, non possano...

⇒ P: (sistemare?!)

⇒ C: Ecco, tutte...insomma...

⇒ P: Quello che hanno fatto.

⇒ C: No no no, non in quel senso, comunque i lavoriiii, i lavori socialmente utili aiutano...

⇒ P: Uhm.

⇒ C: ...la, il carcere, perché magari i carcerati...aiutano, a pulire, tutte queste cose, quindi i costi sono minori, nonostante, uhm, non copra tutto il costo.

⇒ P: Uhm. Allora, parto dall'ultima: il fatto che facciano dei lavori socialmente utili mmm, non si fa sempre, cioè si fa, il lavoro socialmente utile serve a ehm abbreviare - qui abbiamo detto che vogliamo condannare - eh la pena, quindi io faccio un lavoro socialmente utile perché poi la pena verrà abbreviata. Sono tipo dei lavori che, appunto, servono tipo da bonus eh a un carcerato e risparmia anni, ed è proprio questo che non ci comoda, perché se fai una, se commetti un determinato reato, è giusto che la pena che ti è stata data, sia quella che effettivamente sconti. Se poi viene abbreviata...non ci piace, quindi socialmente utili aboliti! Anche perché un uomo che ha l'ergastolo sarebbe una persona che ha commesso diciamo il delitto più grave, che è quindi che quello che noi condanniamo come, uhm pena di morte, e lui non ha nessun reinserimento da fare nella società, e quindi ha poco da lavorare socialmente utile...ciò, se non hai, allora, il lavoro socialmente utile è finalizzato al re-inserimento, se tu hai un ergastolo non verrai mai inserito quindi anche se lavori non gliene frega niente a nessuno. Va bene aiuti, grazie, ma potevi svegliarti prima fuori e non, non fare azioni che demoliscono la società, perché non sono azioni benefiche per nessuno, quindi è inutile che prima ehm...diciamo, tra virgolette, "demolisci", e poi aggiusti

facendo i tuoi lavori socialmente utili. Poi, la penultima cosa che hai detto, non me la ricordo...
(risatina sommessa)

⇒ C: Penultima?

⇒ P: Uhm.

⇒ C: Ehm... ah eh dente per dente, cioè, hai capito? Cosa intendo?

⇒ P: No, non l'hai detta così prima.

⇒ C: No non l'ho detta così.

⇒ P: Un'altra roba forse...

⇒ C: Che, eh, lo stato comunque sta commettendo un crimine...

⇒ P: Ah sì.

⇒ C: ...perché sta uccidendo una persona.

⇒ P: Allora, sì non è che uhm io giudico lo, cioè non è che io uccido la persona, cioè tu l'hai girata in modo prima che forse hai sbagliato tu, però vabbè io sono stato e devo far rispettare le mie leggi. Se le persone non rispettano le mie leggi, non posso stare con le mani in mano e dire "vabbè, ti metto solo in carcere" perché altrimenti una persona dice "ok, tanto vado in carcere, poi quando esco continuo". Cioè, non può restare lo stato ad essere l'unico a rispettare le leggi, perché, essendo che lui dice "non devi uccidere", quindi lo stato non uccide, perché ha messo lui questa regola, lo stato rimane l'unico a rispettare questa legge, perché, essendo che un criminale ha ucciso, ha uhm come si dice?!...

⇒ C: Infranto.

⇒ P: Ha infranto questa legge, quindi se tutti infrangono le leggi, lo stato rimane, continua a rimanere l'unico che, tiene fede a queste leggi, quindi non ha più senso... capito?! Vuoi parlare?

⇒ C: Sì. E ma quindi tu sei pro la pena di morte, quali sono le ragioni? Per cui tu la renderesti legale?

⇒ P: Allora, per quello che hai detto della, del mantenimento in carcere, vabbè, abbiám capito, cioè, io penso che non, non abbia uno scopo, sia un dispendio inutile e... inutile. E per il fatto che una vita non si misura con i soldi, è vero, ma non è che stiamo misurando la sua vita, ehh, poco da fare una persona costa mantenerla, cioè, hai poco da, cioè, abbiamo poco da fare dei ragionamenti etici, ehm, la persona non può essere uccisa per un, per una questione economica, ecc., perché, è un dato di fatto che mantenere una persona costa, e non è una persona che si merita di essere mantenuta, perché si è messa lei in questa posizione, cioè non è che lo stato ha detto "uccidi questa persona, poi io mi lamento di doverti mantenere" se tu ti metti in una condizione del genere affari tuoi, cioè!

[commenti prof. su volume]

Vabbè, eh. E quindi questa per l'economica. Poi hai detto un'altra roba, mi sono dimenticata, volevo rispondere, vabbè, niente. Allora, le ragioni sono, vabbè questione economica...

⇒ C: Sì.

⇒ P: Eh uhm... poi...

⇒ C: Quindi comunque tu metti la spesa del carcere prima, forse anche della rieducazione, del...?

⇒ P: Beh, una persona che va all'ergastolo non gli serve a niente la rieducazione!

⇒ C: Sì ma, non, non parliamo dell'ergastolo, cioè...

⇒ P: Eh ma...

⇒ C: ...delle...

⇒ P: ...pena di morte..

⇒ C: Persone in carcere...

⇒ P: Io la pena di morte, la persona che ha preso l'ergastolo...

⇒ C: Ok...

⇒ P: Cioè, una persona che ha preso l'ergastolo ha fatto un reato di un certo tipo, a quel tipo di reato io faccio corrispondere una pena di morte, cioè, non è che se uno prende tre anni, cioè, se prende tre anni c'è un motivo! Vuol dire che il reato non è abbastanza, non è talmente grave da fare una

pena più, uhm, più grave, quindi là non me ne frega niente se non, io non voglio la pena di morte per un reato da tre anni, voglio la pena di morte per un reato grave!

- ⇒ C: Ma perché non dovremmo garantire la rieducazione a persone che comunque hanno l'ergastolo? Comunque rimangono persone! Possono rieducarsi, e comunque, è vero che passeranno... settant'anni o meno in carcere ma comunque vivranno!
- ⇒ P: (Allora, la rieducazione) [in questa fase e quella prima, discorsi che un po' si sovrappongono, non è sempre semplice comprendere chi ha detto cosa e in che tempi. Anche soggetto contro, tendenzialmente più lento nel parlare rispetto all'altro, si lascia un po' prendere dalla discussione]
- ⇒ C: (Però è comunque una vita)
- ⇒ P: () però la rieducazione, cioè non ha, vabbè lo rieduchi ma è sempre un discorso a livello etico! Lo rieduchi perché viva in pace con se stesso, ma in carcere, continua a vivere in carcere, lui da là non viene fuori...
- ⇒ C: Eh ma è comunque vita! Non è...uscire dal carcere...
- ⇒ P: Sì...
- ⇒ C: non è () alla vita!
- ⇒ P: Ma tu ci devi pensare prima, capito?! È inutile che poi fai una brutta azione e poi vai in carcere, quindi la conseguenza della tua azione, e pretendi anche di vivere bene nella tua conseguenza! Cioè, dovevi pensare, allora tu prima di fare un determinato reato devi pensare! Come vivrò dopo, cioè non è una cosa che...
- ⇒ C: Eh ma dipende...
- ⇒ P: ...ti adegui dopo...
- ⇒ C: E se..
- ⇒ P:...alle conseguenze...
- ⇒ C:...una persona è malata? Se la persona in quel momento è drogata...
- ⇒ P: Se la persona è ()...
- ⇒ C:...o ubriaca...
- ⇒ P: Infatti noi avevamo scritto che ehm bisogna vedere ovviamente, cioè, non è che una persona instabile ehm mentalmente, assolutamente, cioè è una cosa da valutare, ci sono psichiatri, psicologi, che ci stanno dietro, io non posso dire cioè ragazzi ho diciassette anni (risatina), non posso dire "tu che sei malato devi morire..."
- ⇒ C: (risatina)
- ⇒ P:...perché hai fatto questo, questo e questo"
- ⇒ C: (risatina) (sì, è vero)
- ⇒ P: Ci sono altre persone più, più competenti di me e di te che devono decidere. Sicuramente non, non li condannano allo stesso modo di una persona che sta bene, ecco.
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: Cioè ma hanno in qualche modo, non dico una giustificazione, ma hanno un...una cosa loro disciolti che potrebbe aiutarli ecco. Da valutare ovviamente..
- ⇒ C: E tu pensi che tra le, tra le tue ragioni per essere pro la pena di morte, c'è quella di prevenire la criminalità?
- ⇒ P: Eh sì, cioè eh...
- ⇒ C: Una psicologa cinese ha fatto uno studio nel quale dimostra, ha fatto uno studio su centoquarantacinque assassini e ha dimostrato che un assassino, una persona che sta per commettere un crimine, prima di commetterlo eh non gli passa assolutamente per la testa della pena, cioè, che magari lo condannano alla pena di morte, perché eh è in uno stato, in una situazione in cui è, è piena di emozioni fortissime e violente e di vendetta spesso...
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: E quindi la, la pena di morte in nessun modo può prevenire. Infatti ci sono statistiche nelle quali ehm dimostrano...nelle quali si può vedere che i paesi con il tasso di criminalità più alti sono quelli con la pena di morte legale.

- ⇒ P: Allora, cioè io penso che se una persona è così accanita nel momento in cui eh commette un omicidio, è proprio giusto che subisca la pena di morte, perché vuol dire che 1) non si pentirà, e anche se si pentirà...
- ⇒ C: Perché non dovrebbe ()...?
- ⇒ P: È un altro discorso.
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Aboliamolo un attimo. Se la persona è così accanita, è proprio per questo che deve pagare per quello che sta facendo, cioè non, non concepisco proprio...le persone a me non interessano se pensano due volte prima di fare una determinata azione, perché se la fanno vuol dire che anche se hanno pensato due volte hanno comunque deciso di farla.
- ⇒ C: Ma comunque non previene.
- ⇒ P: Anche se non prevenisse è comunque, cioè, potrebbe farlo. Anche se lei ha studiato 140 persone, la 141 avrebbe potuto farlo. Cioè, non puoi essere sicura. Mai! Cioè io...
- ⇒ C: Ma ci sono statistiche che comunque dimostrano che...
- ⇒ P: Le statistiche non sono su tutta la popolazione, capito?!
- ⇒ C: Comunque io penso che eh per limitare la criminalità non ci sia assolutamente bisogno della pena di morte, che comunque è un atto disumano, soprattutto per i metodi, che dopo ti elenco...
- ⇒ P: Eh, eh.
- ⇒ C: ...nel caso non gli abbiate studiati...
- ⇒ P: No, io volevo dire, per quanto riguarda i metodi, cioè a me non interessa se in Giappone ammazzano una persona a suon di coltellate, per la pena di morte, cioè, io ehm, diciamo, tra virgolette sempre, approvo quelle che sono indolori...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: Fisicamente.
- ⇒ C: Quindi...
- ⇒ P: Assolutamente io sono contrissimo a eh dolore fisico per pena di morte.
[commento su tono totale/confusione prof.]
Eh, non sono per la violenza su, cioè, cruda violenza su una persona che ha commesso un reato.
- ⇒ C: Uhm uhm...comunque, a parte i metodi, io penso che ehm un modo efficace per prevenire la criminalità sia eh occuparsi più dell'educazione dei cittadini del paese, perché la pena di morte ok porta paura ma che cosa risolve infine?! Se tu rieduchi una persona lei può riiniziare una nuova vita, e con valori diversi.
- ⇒ P: Uhm sì, non... [sempre difficoltà nella trascrizione perché si parlano sopra]
- ⇒ C: Educarla e rieducarla ()...
- ⇒ P: ...inizia una nuova vita..
- ⇒ C: No no no..
- ⇒ P: ...() in carcere...
- ⇒ C: ...educarla prima che commetta il crimine, e quindi comunque dare un certo tipo di educazione ai bambini per, per fare in modo che non diventano, che non diventino criminali dopo, e comunque rieducare dopo una persona, perché è un suo diritto essere rieducata, cioè, ha, è un suo diritto avere una seconda chance, io come persona in carcere vorrei che mi dessero, anche se io avessi ucciso lei non so, io comunque vorrei avere eh il diritto di poter, di essere rieducata, perché devono uccidermi?!
- ⇒ P: Tu vuoi avere il diritto...
- ⇒ C: E comunque...
- ⇒ P: ...perché tu penti di quello che hai fatto!
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Eh!
- ⇒ C: (Eh beh sì!)

- ⇒ P: Ma c'è gente che non se ne pente!
- ⇒ C: Eh, e noi come facciamo a capire quali si pentono e quali no? Uccidiamo tutti senza...?
- ⇒ P: Assolutamente no!
- ⇒ C:...a tenere conto di chi si pente ()?
- ⇒ P: Assolutamente no, ma eh cioè c'è da valutare ovviamente! Tu vuoi essere reinserita perché tu ti sia pentita di quello che hai fatto.
- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: Ma una persona vuole essere reinserita, cioè io non so se tu vuoi essere reinserita perché ti sei pentita e vuoi diventare mamma e zia di 80 figli e diventare una brava persona. Per quello, per quanto mi riguarda tu potresti anche uscire ed essere rieducata e quindi reinserita nella società...
- ⇒ C: Posso essere...
- ⇒ P:...per continuare!!
- ⇒ C: Ma posso essere rieducata all'interno del carcere!
- ⇒ P: Sì beh, sicuramente vieni...
- ⇒ C: Eh!
- ⇒ P:...rieducata all'interno, ma poi devi essere reinserita!
- ⇒ C: Eh sì ma mi...
- ⇒ P: E il tuo reinserimento può causarmi sia che tu procrei 80 figli, sia che tu inizi ad ammazzare 80 persone, capisci?!
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: Per me è un danno! Tu sei un danno, perché tu hai già ehm, lesionato la mia società e potresti farlo ancora, tu sei un pericolo, capito?!
- ⇒ C: Sì ho capito. Però comunque prima di uscire fanno tutti i test ed è ovvio che la persona può mentire e dire "sì sono pentito", però dall'altra parte ci sono degli psicologi che ti, psicologi sì, che sì, che sì, che fanno degli studi, che...guardano effettivamente se la persona si è pentita o no, quindi dubito che lascerebbero uscire una persona così, perché...
- ⇒ P: È successo!
- ⇒ C: Eh ma è successo anche di, ci sono stati molti casi in cui hanno condannato persone () hanno condannato ehm persone che ()...
- ⇒ P: Ah, mi è venuto in mente.
- ⇒ C:... () erano innocenti!
- ⇒ P: Eh no tu, eh infatti, questo mi avevi detto, che ehm viene preso in mano il caso...
- ⇒ C: ()
- ⇒ P:...e quindi ecco. No volevo dire che ehm non è che oggi uccido lui e domani vengo ucciso come pena di morte, cioè, oggi uccido lui, vengono fatti degli studi cioè, non degli studi, dei uhm viene seguito il caso, quando si decide che effettivamente sono io il colpevole punto...basta! Finita! Ma devo avere prove concrete, non che venga fuori il testimone dopo 80 anni che dice...
- ⇒ C: Ma un tribunale eh non è, non sarà mai infallibile.
- ⇒ P: Cosa?
- ⇒ C: Un tribunale non sarà mai infallibile, come non lo saranno delle prove...
- ⇒ P: No, le prove non possono...
- ⇒ C:...o dei testimoni...
- ⇒ P:...le prove sono prove cioè ehm...possono essere sicuramente ehm...
- ⇒ C: Possono essere manomesse.
- ⇒ P:...falsificate, falsificate ma sta a chi di diritto decidere "questa prova è valid,a perché è valida", cioè foto...
- ⇒ C: Sì...
- ⇒ P:...registrazioni, tan, tantissime cose possono, possono esserci...
- ⇒ C: Ma comunque possono essere manomesse.

- ⇒ P: ...non mi intendo di prove e tribunali, però io penso che una, un giudice se dia pena di morte a una persona sappia valutare, pena di morte è una pena di morte, quindi deve avere delle, certe prove in mano.
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: Non è che campo in aria la pena di morte perché secondo me sei colpevole, hai la faccia da stronzo.
- ⇒ C: Comunque eh, le prove in qualche modo possono sempre essere manomesse, e quindi spesso infatti è successo che morissero degli innocenti. Ci sono casi, il caso, il caso Adams, comunque, vari nomi, o uhm o Johnson e, niente. Un'altra, un'altra ragione per cui sono contro è che comunque...devo, devo trovare il modo di formularla bene (risatina) ...allora ehm...come la metto(?)...un'altra cosa sulla rieducazione, comunque è garantita dagli articoli della costituzione, della costituzione la rieducazione.
- ⇒ P: Sì beh gli articoli della costituzione non prevedono la pena di morte, quindi è ovvio che sono contro la pena di morte. C'è anche scritto in un articolo "è vietata la pena di morte", ma è ovvio! La costituzione italiana non ammette la pena di morte!
- ⇒ C: Ma c'è scritto diritto alla vita!
- ⇒ P: Perché ovviamente...
- ⇒ C: ()
- ⇒ P: Eh tu devi, tu devi andare a vedere le costituzioni dove c'è scritto che la pena di morte è accettata, per capire se va contro effettivamente gli altri articoli. Tu non puoi andare a vedere la costituzione italiana, che non ammette la pena di morte, perché è ovvio che lì ci sarà scritto che una persona non può morire, che una persona non ehm non ha uhm il diritto di, di essere, punita con la morte, che una persona ha diritto alla rieducazione. Certo c'è scritto tutto quello che è contro la pena di morte ovviamente, quindi tu puoi tirarmi fuori tutti gli articoli della costituzione che vuoi...
- ⇒ C: ()
- ⇒ P: È ovvio che siano contro la pena di morte, io non trovo un articolo che è a favore della pena di morte, posso maneggiarli come voglio, ma, ma la costituzione non ammette la pena di morte quindi è sicuramente contro...(no?!)
- ⇒ C: No, non so mi puzza, mi sa da problema alla base, non so se capisci cosa intendo?!
- ⇒ P: No.
- ⇒ C: Che non, non lo so io sono convinta che togliendo, abolendo la pena di morte ci sia stato un grande passo avanti...
- ⇒ P: Sicuramente...
- ⇒ C: ...e non vedo...
- ⇒ P: ...ma anche io cioè...
- ⇒ C: ...e non vedo perché dobbiamo tornare indietro
- ⇒ P: ()..ovvio, ok non voglio fare...
- ⇒ C: Cioè...
- ⇒ P: ...la cattiva della situazione, però ehm...
- ⇒ C: Eh, aspetta, pensa un attimo, cioè fare un ragionamento, perché l'avevamo scritta anche nei fogli, non so se, se è arrivato a te...
- ⇒ P: Boh, di...
- ⇒ C: Allora, la pena di morte che cos'è alla fine? Cioè dammi una definizione di pena di morte, così, secca.
- ⇒ P: Giustizia effettiva per un reato grave.
- ⇒ C: Ma che cos'è? Tu che cosa fai quando, quando, è uccid, tu uccidi una persona.
- ⇒ P: Sì.
- ⇒ C: Non puoi negare che stai uccidendo una persona?!

- ⇒ P: No.
- ⇒ C: E perché lasci, cioè, e che permesso hai di uccidere una persona?
- ⇒ P: Ma che permesso aveva lei di uccidere un'altra persona? Visto che questa persona...
- ⇒ C: (È lo stesso...)
- ⇒ P:...non può farsi vendetta da sola, chi la fa? Un altro, un familiare? Così uccide anche lui una persona? È un cittadino...
- ⇒ C: Ma se io da stato...
- ⇒ P: Io da autorità devo mantenere l'ordine nel mio paese, non possono mantenersi l'ordine fra di loro i miei cittadini.
- ⇒ C: Ma se io rimango in carcere comunque l'ordine rimane.
- ⇒ P: No perché la gente continua. Se io lo tengo in vita un soggetto pericoloso...
- ⇒ C: Sì ma se rimango in carcere?!
- ⇒ P: Eh infatti lo tengo in vita, in carcere sta in vita...
- ⇒ C: Sì! Non è pericoloso...
- ⇒ P: Continua ad essere pericoloso! Certo che è pericoloso!
- ⇒ C: Ma mi possono rinchiudere...
- ⇒ P: Sei mai stata in un carcere?
- ⇒ C: No.
- ⇒ P: Neanch'io...
- ⇒ C: (risatina)
- ⇒ P: Ok.
- ⇒ C: Comunque.
- ⇒ P: C'è mio zio è, è carabiniere, lavora in un tribunale, adesso è andato in pensione da...mezzo anno...praticamente in carcere uhm io volevo fare polizia penitenziaria...
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: Gliel'ho detto e ehm mi ha guardato malissimo perché la situazione in un carcere non è come me l'aspetto cioè nel film...
- ⇒ C: Sì sì sì...
- ⇒ P: Che c'è ()...
- ⇒ C:...questo sì...
- ⇒ P:...seduti sulle loro panchine che si fanno i cazzi loro dentro le celle, cioè c'è gente che si accoltella, c'è gente che uhm sta male con la testa!. Queste persone cioè se io metti caso sono un detenuto, sto scontando una pena di 30 anni perché ho ucciso tre persone, ehm, e continuo dentro il carcere ad accoltellare la gente. pensi che io stia, ricevo una rieducazione possa essere reinserito nella società?!
- ⇒ C: Ma penso...
- ⇒ P: Dimmi che non sono un soggetto pericoloso?!
- ⇒ C: Ma questo dipende dalla, dalla disorganizzazione di un carcere.
- ⇒ P: Ah beh io penalizzo anche quella! Se il carcere fosse organizzato...
- ⇒ C: Eh ma ()
- ⇒ P:...perfettamente, che mantiene tutti i tempi che dice, che stabilisce...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P:...per le pene, che mantiene tutto quello che, tutte le uhm regole che da alla fine, che mantiene l'ordine, perché l'ordine io penso che ce ne sia ben poco...perfetti! Uno sta in carcere tutta la vita se deve, 30 anni se deve, cioè fa quello che deve fare, perché le pene io non penso che siano date su due piedi, cioè sono date con un criterio. Se sono date vuol dire che effettivamente potrebbero riuscire a ristabilizzare la mente di una persona, a poterla poi reinserire...ma finché vengono ridotte, finché viene su, succede questo, questo e questo...non vale più niente capito?!
- ⇒ C: Ma allora bisogna lavorare sulle, sul, sull'organizzazione delle carceri.

- ⇒ P: Sì certo, ma questo è dalla prima volta che lo dico. Ma effettivamente...
- ⇒ C: (risatina) ()
- ⇒ P: ...io come (nome) non posso fare niente per ehm riorganizzare le carceri, non devo pensarci io sicuramente, posso solo dire sono a favore sono a sfavore della pena di morte. Ora come ora, per come stanno le cose, cosa vuoi fare?! Non c'è giustizia! Non c'è abbastanza giustizia!
- ⇒ C: Ma d'altra parte tu stai prendendo dei casi...ad esempio assassini, davvero cioè...disumani, casi disumani, noi prendiamo dei casi, noi decidiamo che per questo caso, questo caso, questo caso, ci va la pena di morte.
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C: Però ehm...i...ciò gli assassini quelli che magari dopo non si pentono, sono un certo...
[commento prof. su tempi]
...sono un certo numero, noi non possiamo dare la pena di morte su tutti perché ci sono quei tre casi.
[commento prof. su tempi]
- ⇒ P: Ma io dico che uhm comunque ()...

Pre: 1.1.651344.F vs 1.1.891577.F

1.1.651344.F = Pro

1.1.891577.F = Contro

[nomi, presa di posizione e introduzione delle attività]

⇒ P: Ok, secondo te perché è giusto?

⇒ C: Secondo me, cioè io sono..

⇒ P: Sì, perché è giusto non togliere la vita a un criminale, che ha fatto cose brutte?

⇒ C: Perché penso che tutte le persone siano in grado di redimersi e comunque si toglie a un uomo uno dei suoi diritti fondamentali, ovvero quello alla vita. Quindi non è giusto toglierla appunto

⇒ P: E perché dovrei lasciargliela? Perché dovrei lasciargli il diritto alla vita dopo quello che ha fatto?

⇒ C: Beh perché, appunto, c'è una possibilità di ehm rendersi conto intanto di quello che ha fatto...

⇒ P: E se non lo facesse?

⇒ C: E...

⇒ P: Scusami...

⇒ C: E poi anche sarebbe quasi come uno scappare dalla sue responsabilità, ovvero per esempio, se uccide qualcuno, di vedere quanto soffrono i famigliari della vittima, chiedere perdono e fare veramente qualcosa per risarcirli.

⇒ P: E se lui non si pentisse? C'è, se tu gli lasciassi la vita e lui per tutta la vita continuerebbe a pensare che quello che ha fatto è giusto? Che giustizia ne avresti da questo?

⇒ C: Beh, già il fatto che lo mettano in carcere, quindi una restrizione della sua libertà, è una cosa che comunque ti segna, ti fa pensare, e cioè poi se è un pluri-ergastolo non avrà mai la possibilità di uscirne alla fine, quindi secondo me non ha senso togliere la vita a una persona.

⇒ P: Ok, ma io cittadino normale, io pago le mie tasse, faccio la mia vita così. Io so che una parte delle mie tasse vanno a questa persona, che ha fatto un sacco di cose brutte, che ha fatto un sacco di cose non giuste, non corrette, per la, per la società in cui viviamo, io so che una parte delle mie tasse vanno a questa persona per mantenerla, per, per darle il soste, il sostenimento, cibo, i servizi, perché devi pagare anche le persone, le guardie, che controllano. Perché dovrei farlo io?

⇒ C: Perché il cittadino comunque per il bene della comunità stessa lo fa.

⇒ P: Lo ammazzo!

(risatine e borbottio)

P: Il bene della comunità.

⇒ C: No, il bene della comunità sta anche nel fatto, nell'aiutare le persone in difficoltà, non solo, cioè è facile dire "bene, uno fa uno sbaglio, condanniamolo a morte" cioè, sennò quante persone dovremmo condannare a morte?!

⇒ P: Tu hai detto...

⇒ C: Tantissime!

⇒ P: Tu hai detto "il bene della comunità": io do quei soldi per un medico, gli do per fare ricerche contro il cancro, gli do a un infermiere che ogni giorno lavora, non gli do al ca, al carcerato che ha fatto chissà quale crimine e che io devo continuare a sostenere!

⇒ C: Sì ma il bene della comunità sta anche nella, ehm, nell'aiutare il cittadino, perché è un cittadino, è un cittadino quanto te, che abbia il tuo, le tue stesse opportunità e i tuoi stessi diritti nel, non solo nel rendersi conto, ma una nuova costruzione di sé!

⇒ P: Ma perché lui dovrebbe avere le stesse opportunità e i miei stessi diritti dopo ciò che ha fatto?

⇒ C: Perché tutti hanno una seconda opportunità, cioè, tutti sbagliano e...bisogna dare la possibilità anche a...perché tante persone comunque non si rendono conto veramente di quello che stanno facendo finché non l'hanno fatto.

[commento esterno riguardante le modalità di registrazione probabilmente e assenso loro]

Tante persone non...aspetta che ho perso il filo...ehm...non si rendono conto veramente di quello che hanno fatto finché non l'hanno fatto, e una volta che l'hanno fatto ehm prendono proprio consapevolezza con le, con le conseguenze delle loro azioni, possono farsi anche una nuova vita, oppure vivere in carcere sì, e alle volte anche la sofferenza di ciò che uno ha fatto è peggio che la morte, cioè la morte può essere vista come una lieve, una vera e propria liberazione.

- ⇒ P: Ma tu dai per scontato che lui si pente?! Cioè tu dai per scontato che lui a un certo punto dirà “no, quello che ho fatto è sbagliato, le mie azioni non sono state corrette”, ma non è detto questo, che ciò accada.
- ⇒ C: Appunto, se uno non si pente comunque vivrà il resto della sua vita in carcere.
- ⇒ P: Sì ma sono io che devo finanziare la sua vita. Perché una volta che qualcuno (non) ha fatto una cosa talmente brutta non, cioè che, che non merita niente, io non posso semplicemente togliergliela la vita?! Non ha, non ha secondo me non ha il diritto di dire “no la mia vita c’è, la mia vita vale quanto la tua”.
- ⇒ C: Eh ma nello stesso modo in cui (dici) il valore, la vita della vittima ha un valore, anche quella dell’assassino ha lo stesso valore.
- ⇒ P: L’assassino ha perso il valore della sua vita una volta che ha ucciso la vittima.
- ⇒ C: No, secondo me....
- ⇒ P:...secondo me...
- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: Secondo me.
- ⇒ C: Secondo me non è che lo perdi così da un giorno all’altro il valore della vita.
- ⇒ P: No, sicuramente per lui la sua vita avrà lo stesso valore, ma per me, se una persona uccide venti persone, la sua vita non vale più niente una volta che ha fatto una cosa del genere.
- ⇒ C: (Allora...)
- ⇒ P: Non la valuto!
- ⇒ C: Sì però, alla fine, cioè tu perdi anche proprio...il pensiero secondo me di passare tutta la tua vita in carcere, rinchiuso tra quelle quattro mura, senza poter fare niente, ai lavori forzati o magari facendo anche qualcosa di socialmente utile – quindi non sarebbero soldi buttati, perché comunque fai magari lavori socialmente utili – diventano uhm o comunque dai di matto in qualche modo, perché veramente non puoi fare nulla, a parte atti di natura personale, come spostarti ecc. e...a parte che, secondo me, in qualche modo ti, ti devi rendere conto di quello che hai fatto, ma anche se non lo facessi, sei costretto per tutta la vita a stare tra quelle quattro mura ... quindi è già di per sé una condanna secondo me equiparabile a quello che ha fatto. E poi c’è anche da dire che ci sono un sacco di casi in cui le persone sono state condannate a morte e alla fine si scopre che non c’entravano niente.
- ⇒ P: Ma questo, questo è un altro discorso.
- ⇒ C: No ma c’entra, perché il fatto di essere pro la uhm pena di morte...
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C:...vuol dire anche accettare, ehm, è ovvio, c’è l’errore umano, però...ciè, ci può anche essere un abuso di potere, quindi, come è successo in America, ci sono stati dei casi in cui magari uno veniva condannato a morte perché nero, e nello stesso caso in cui c’era un bianco e non veniva condannato a morte. E ci sono state appunto testimonianze e a anche a casi in cui non c’entrava niente la persona che veniva condannata a morte.
- ⇒ P: Ma questo vale comunque per qualsiasi altra pena, cioè qualsiasi altra pena! Anche se io ti condanno a due settimane di prigione, cioè...
- ⇒ C: Sì...
- ⇒ P:...c’entra, ma non c’entra questa cosa secondo me...
- ⇒ C: Sì, secondo me sì, perché nel momento in cui tu vieni condannato a morte, cioè comunque muori, e se ti rendi...e comunque viene fuori la questione, si viene a scoprire che in realtà quello

non c'entrava niente, lui ormai è morto, cioè ha pagato con la sua vita, mentre se è incarcerato lo tiri fuori dalla carcere!

- ⇒ P: Vabbé, ma mettiamo che sia un ergastolo, si è già fatto vent'anni di, vent'anni di prigione, comunque quegli anni sono andati, così!
- ⇒ C: Sì, viene risarcito, però almeno non ha dato fine alla sua vita, cioè non c'è stato un fine alla sua vita, non è che se uno muore può risuscitare.
- ⇒ P: Vabbè, eh comunque, tornando al discorso di, iniziale: una persona che commette dei crimini che vanno contro le (comunità) della legge, che sono, che sono definiti talmente tanto raccapriccianti da non aver () per una idea più o meno comune, da non aver diritto a, all'idea di cambiare, insomma dovrebbero essere... cioè non dovrebbe essergli data questa opportunità! Cioè una volta che tu fai qualcosa di talmente brutto non, non è giusto che tu abbia una seconda occasione, perché non te la meriti! Perché tu dovresti dire, tu prima hai detto che ogni persona ha diritto a una seconda occasione, ma perché io devo dartela una seconda occasione dopo che hai fatto una cosa del genere? Che diritto hai di avere una seconda occasione? Perché dovrei dire "no, mi fido di te, so che un giorno cambierai"? Cioè, secondo me, togli, la vita, per quanto ne sappiamo noi, è una...
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: ...secondo me togliergli quella è la cosa più cattiva che puoi fargli, perché mettiamo, non so, che, non so, l'incarnazione o cose così è un altro discorso, però togliendogli quella tu gli hai tolto tutto. Tu dici "è la pena peggiore quella là", no perché comunque sarebbero vivi, comunque avrebbero un qualche esistenza. Secondo me uccidere è proprio la cosa più cattiva.
- ⇒ C: Sì maaa, alla fine, è come, sì è vero, da una parte dici è come se gli, tra virgolette, ripaghi con quello che anche loro hanno fatto...
- ⇒ P: Eh.
- ⇒ C: ...però secondo me nel modo sbagliato.
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C: Nel senso, anche l'occhio per occhio dente per dente tu non è che dici "uno ti uccide ti uccido anch'io", sarebbe," ti do una pena equiparabile a quello che tu hai commesso".
- ⇒ P: Esatto! Uno stupratore che ha ucciso, non so, cinquanta ragazzine, tu dici, bambine di 6/7 anni, tu dici: "beh dai ti diamo una seconda occasione, è giusto così, te la meriti"(?!)
- ⇒ C: No, non dico ti do una seconda occasione, però rimani per tutta la tua vita in carcere a fare...eh...
- ⇒ P: Schifo.
- ⇒ C: ...a fare... (risatina) Sì a fare schifo, è vero, però a fare... intanto vedi cosa hai provocato nelle famiglie di tutte quelle bambine che hai ucciso e molestato, tutto quello che hai fatto.
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C: Cioè te li vedi proprio davanti (), e li risarcisci poi.
- ⇒ P: E com'è che li risarcirebbe?
- ⇒ C: Beh in denaro.
- ⇒ P: Beh no, una volta che uno viene condannato non ha, non penso ci sia ...
- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: ...qualche risarcimento che viene fatto...
- ⇒ C: Di solito sì.
- ⇒ P: Ah non so.
- ⇒ C: Che sappia, sappia io, almeno...
- ⇒ P: Non lo so (non entro)...
- ⇒ C: E poi, secondo me vuol dire tanto prendere proprio in mano, proprio per esempio una persona anche che ti scoppia a piangere davanti, o che ti urla addosso tutto ciò che hai fatto, che sei una merda, secondo me, magari minimo, però ha un certo impatto su di te.
- ⇒ P: Posso dire una cosa?

- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: Secondo me le azioni parlano più dei pensieri. Magari lui ha fatto, lui ha fatto tutte queste cose qua, poi magari un giorno 10 anni dopo lui là in prigione dice “sì ho sbagliato”, però intanto quelle cose là le ha fatte. Cioè, nessuno ripagherà quelle famiglie, nessuno ridarà la vita a quelle bambine morte, cioè nessuno...cambierà ciò che ha fatto, le sue azioni hanno parlato e sono state quelle. Cioè che poi dopo lui in prigione dica “Uhm, forse ho sbagliato” a me non frega niente perché lui quello che ha fatto lo ha fatto.
- ⇒ C: Sì, dal punto di vista dil uhm della rabbia di una madre, di una vittima, questo lo posso capire, e sono d'accordo eh.
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C: Però uhm secondo me non è giusto fare la stessa cosa, perché è come anche abbassarsi al suo stesso livello.
- ⇒ P: Io mi abbasso al suo livello! Così lui si prende ciò che merita! Una volta che le sue azioni hanno dimostrato che tipo di persona lui sia, che tu mi (dici) “lui cambierà, lui si pentirà, lui farà questo o farà quell'altro,” a me non interessa, perché lui comunque quelle cose là le ha già fatte. Cioè non, non mi interessa questo, io voglio che sia giusto, cioè tu uccidi, tu fai questo tu fai quell'altro, questo è ciò che ti meriti. Non mi interessa che poi tu dieci anni dopo ti penti, che tu poi dieci anni dopo dici “no ho sbagliato”, perché come tu, quelle persone là che tu in questo caso hai ucciso non ti ritorneranno vive, non, non hai...
- ⇒ C: Ma vuoi mettere una persona, magari metterla a fare lavori forzati, cioè sudare, mettere proprio dalla mattina alla sera, dalle sei di mattina fino alle dieci di sera a fare lavori forzati, a...proprio a sforzo fisico, a rimanere poi in quattro mura bianche, nella stanza piccola, invivibile...
- ⇒ P: Ma tu hai detto una cosa prima su cui sono d'accordo...
- ⇒ C: Sì...
- ⇒ P:...che la vita è il dono più, più importante che ognuno uno ha, che la vita è la cosa più importante che ognuno ha. Quindi io gliela tolgo, gli tolgo la cosa più importante che lui ha, perché lui non se la merita. Lui toglie la vita agli altri, lui si è permesso di fare certe cose, lui non se lo merita più questo diritto che tutti devono avere, perché lui è...
- ⇒ C: Sì ma come stato tu non puoi permetterti di fare la stessa cosa!
- ⇒ P: E perché no?
- ⇒ C: Perché devi garantire una uhm una uguaglianza a tutti i cittadini ..
- ⇒ P: Che rispettino le leggi!
- ⇒ C: Che rispettino... sì, che però devi guardare non solo dalla part, dal punto di vista della vittima, ma anche di quello che ha commesso l'omicidio. È ingiusto nei suoi confronti togliergli tutta la vita.
- ⇒ P: Perché io dovrei pres, perché io stato dovrei preservare una persona che ha fatto delle azioni così?
- ⇒ C: Perché potrebbe...
- ⇒ P: Io ()
- ⇒ C:...ritornare socialmente utile!
- ⇒ P: Come ?
- ⇒ C: Appunto, nel caso in cui uno si redima, poi si fa una nuova vita, diventa tutta un'altra persona e magari che ne so, faaa, alla fine va ad aiutare alla caritas, per esempio.
- ⇒ P: Come fa ad aiutare alla caritas se è in prigione?
- ⇒ C: No vabbè se, dico, in caso di un omicidio...
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C:...e poi hai una riduzione della pena...
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C:...esci e ti ricostruisci una nuova vita.

- ⇒ P: Ed è giusto? La persona che lui ha ucciso non ha questa occasione di dire “dopo mi ricostruisco una nuova vita”, quella persona là è morta, che diritto ha lui di dire “ho ucciso questa persona, vabbè mi sono fatto il mio tempo in prigione, poi mi ricreo una nuova vita”? Non, non se la merita!
- ⇒ C: Sì vabbè ma comunque nel caso in cui ci sia una riduzione della pena vengono valutati un sacco di fattori, ci vuole tantissimo tempo e devono essere...ciè bisogna valutare seriamente che uno sia pentito delle sue azioni, non è che lo fanno a caso, al primo che passa fanno...()
- ⇒ P: Vabbè ma mettiamo che in questo caso lui sia fortunato esca: è giusto che lui si crei una nuova vita? Che lui riprenda a camminare per strada, a andare al mare, cose che quello morto...
- ⇒ C: Ss...
- ⇒ P: ...non può fare?
- ⇒ C: ...sì, secondo me sì! Perché...
- ⇒ P: Eh però tu stato in questo caso non fai gli interessi del tipo morto!
- ⇒ C: Però dall'altra parte...ormai è morto, ciè, non si può neanche tornare indietro.
- ⇒ P: Eh, e poverino, appunto! Ciè, e cosa devo fare io...
- ⇒ C: Sì...
- ⇒ P: ...devo dire “vabbè ormi è morto, l'altro è quello che vive, lo lasciamo vivere, perché ormai quello là vive, è giusto così”?!
- ⇒ C: Uhm...sì, è vero, peròòò, a parte che...appunto, secondo me le riduzioni della pena le danno veramente con difficoltà, e devono dimostrare proprio di essere persone cambiate, e quindi quasi nonn...farsi schifo da soli alla fine...essere quasi come rinati.
- ⇒ P: Ma...
- ⇒ C: Quindi è tutt'altra persona rispetto a quella che ha commesso l'omicidio, per esempio.
- ⇒ P: Ma comunque, indipendentemente adesso da dire “ si ricrea una nuova vita”.
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: Anche soltanto il fatto che lui, mettiamo che sia in una cella, lui possa respirare, lui possa mangiare, lui possa bere, tutte cose che l'altro non può più fare.
- ⇒ C: Ma vuoi mettere il - sì, c'è stato un attimo di imbarazzo - il vivere come un animale, o anche peggio anzi, e il non vivere ?! ..nel senso, secondo me ill, il fatto di proprio vederlo che...scusa...che ill, spreca sangue e sudore, e la sua vita si limita solo a quello, e c'è una sofferenza grandissima, alla fine è una sofferenza anche continua, non è una cosa che...ciè, muori, e poi basta, alla fine è finita là! Mentre in quel caso lui soffre ogni giorno e ogni giorno subirà anche una violenza psicologica alla fine dell'essere rinchiuso e non poter fare niente! Ciè, tante volte la violenza anche psicologica è molto peggio che, rispetto a quella fisica! Quindi la morte e basta...
- ⇒ P: Quindi in realtà voglio più bene io di te a questo nostro criminale che dico “lo uccidiamo così lo ().ciè, così gli diamo una più bella fine” ?!
- ⇒ C: Da una parte sì.
- ⇒ P: Ciè tu, secondo il tuo punto di vista tu dai la pena più cattiva.
- ⇒ C: Sì!
- ⇒ P: Tu dici “lo faccio vivere da schifo per tutta la sua vita e...”
- ⇒ C: Sì esattamente!
- ⇒ P: Perché non si merita di morire! Perché tu dici che morire...
- ⇒ C: Sì esatto.
- ⇒ P: ...sarebbe troppo facile per lui.
- ⇒ C: Sì
- ⇒ P: Capito. Però dalla parte del costo? Dal fatto che io devo mantenerlo un soggetto del genere?! Lui fa una vita da schifo e tutto quello che vuoi però so che io, io so che i miei soldi, una parte delle mie tasse vanno per lui. A me non va bene questo. Perché io devo fare, perché devo, magari

ma, i genitori della vittima, ok?! loro sanno che una parte dei loro soldi andranno per la, per il sostentamento, per, per la struttura, per tutte queste cose qua che, in cui vive questa persona qua. Perché loro dovrebbero dire “ si dai paghiamo le tasse, è giusto”?

[commento esterno su tempo rimasto e mormorio loro]

⇒ C: Eh, sì, effettivamente hai ragione su questo punto, non saprei neanche cosa risponderti, peròò, sì, è un punto, secondo me bisogna anche guardare alla situazione complessiva.

⇒ P: In che senso?

⇒ C: Sì, nel senso, ill, appunto, quello che ti dicevo prima, che vita fa lui e rispetto anche alla vittima la pena è giusta, è sbagliata, è equilibrata, non è equilibrata...ciè su quel punto ti do ragione assolutamente.

⇒ P: Beh dai, abbiamo finito?

⇒ C: Sì.

Post: 1.1.651344.F vs 1.1.891577.F

1.1.651344.F = Pro

1.1.891577.F = Contro

[nomi, presa di posizione e introduzione delle attività]

- ⇒ C: Allora, io sono contro la pena di morte, perché è contro uno dei diritti fondamentali dell'uomo, ovvero il diritto alla vita, ehm, sanciti da, innanzitutto dalla costituzione italiana.
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: E poi anche dai diritti fondamentali dell'uomo, questo..(borbottio)
- ⇒ P: Quand'è che al criminale che ha ucciso il tipo sia importato, gli è interessato la...?
- ⇒ C: Ma infatti per quello sbaglia e vien punito!
- ⇒ P: E perché non posso punirlo uccidendolo?
- ⇒ C: Perchééé...cioè, tu dici che...
- ⇒ P: Lui non rispetta le leggi, perché devo rispettarle io?
- ⇒ C: Appunto, adesso, tu, dicendo io...
- ⇒ P: Uhm...
- ⇒ C: ...intendi...
- ⇒ P: Lo stato.
- ⇒ C: ...lo stato, giusto?
- ⇒ P: Sì sì sì sì.
- ⇒ C: Lo stato è l'insieme di tutti i cittadini, giusto?
- ⇒ P: Sì, tipo di tutte le magistrature, quelle robe là.
- ⇒ C: Esatto, quindi tu stai dicendo che ed è giusto che tutti i cittadini...
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: ... eh, possano...Cioè, stai dicendo che tutti i cittadini possono uccidere mentre, il singolo cittadino non può uccidere. Cioè, tu capisci che è una contraddizione?!
- ⇒ P: Beh, perché una contraddizione?
- ⇒ C: (Perché..)
- ⇒ P: Cioè, io non è che uccido, non è che è una caccia alla strega, che sto facendo una cosa del genere. Io sto punendo un crimine...
- ⇒ C: No ma...
- ⇒ P: Non sto dicendo "no, quello là non mi piace, lo ammazziamo".
- ⇒ C: Cioè, tu lo capisci che è una contraddizione per il fatto che tu lo stai punendo perché ha ucciso, e come lo stai punendo? Uccidendo!
- ⇒ P: Sì!
- ⇒ C: Eh capisci che non ha senso?! (risatina) Cioè, anche tu a tua volta dovresti essere punito, perché hai ucciso.
- ⇒ P: Io non mi sento in obbligo di garantire a un cittadino che ha ucciso, da prima, non mi sento in obbligo di garantirgli il diritto alla vita.
- ⇒ C: Ma tu non è che puoi togliere il diritto alla vita a una persona. Cioè, tu...
- ⇒ P: Lui l'ha tolto il diritto alla vita a un'altra persona...
- ⇒ C: Lui infatti ha sbagliato...
- ⇒ P: ...perché io non dovrei fare gli interessi di quella persona?
- ⇒ C: ...infatti ha sbagliato e quindi verrà punito, mettendolo, venendo messo in carcere.
- ⇒ P: ...perché io non posso punirlo come lui, non ha punito, come lui ha fatto, ha voluto fare, con questa persona qua?
- ⇒ C: Ma come? Cioè, se vuoi...

- ⇒ P: Ho capito...
- ⇒ C: ...ti ripeto la stessa cosa ma...
- ⇒ P: ...ho capito il tuo senso ma non... perché secondo te io non posso macchiarmi dello stesso crimine che lui ha macchiato?!
- ⇒ C: Cioè, è una contraddizione di per sé, cioè capisci?! E poi allo stesso modo un altro cittadino potrebbe es, sentirsi giustificato dicendo: “beh, lo stato uccide, perché io non posso uccidere?”.
- ⇒ P: No, appunto, questo...
- ⇒ C: Hai capito?!
- ⇒ P: La pena di morte previene la vendetta fai da te.
- ⇒ C: ()
- ⇒ P: No, la pena di morte la previene la vendetta fai da te. Cioè, se io, non so, mia figlia viene uccisa, se io, se il criminale che ha compiuto questo fatto viene ucciso, io prevengo un genitore arrabbiato, ti faccio un esempio, dal compiere quel crimine, io non incito alla violenza...
- ⇒ C: E d'altra parte...
- ⇒ P: Io (prevengo) la violenza!
- ⇒ C: ...e allora se la vuoi mettere sul soggettivo, e dall'altra parte i genitori di, cioè...
- ⇒ P: Che diritto hanno loro? È stato lui per primo ad uccidere l'altro!
- ⇒ C: Ma se tu metti, lo metti sul piano dei genitori della vittima, allora dall'altra parte, a sua volta diventa vittima quello che viene ucciso dalla, ah, dalla legge, dallo stato...
- ⇒ P: Non è una vittima, non è una vittima...
- ⇒ C: E mettiti nelle condizioni, allora, se vuoi mettere nel campo soggettivo, delle persone che sono, eh, vicine al condannato. Per carità, io non dico che non deve essere punito () ... [tutta questa è parte, e anche quella che segue, veloce, un po' appassionato\concitato il soggetto contro, discorsi che a volte si sovrappongono]
- ⇒ P: Io non lo avrei ucciso se lui non avesse fatto niente...
- ⇒ C: ...per la, per la pena di morte...e poi, alla fine, la legge dev'essere, non può guardare alla soggettività, cioè, deve anche essere, in realtà, cioè, nel senso, non è che si può prendere ehm il caso, la legge non è che deve essere soggettiva ()..
- ⇒ P: Appunto!
- ⇒ C: ...ma guardare l'oggettività delle cose, la razionalità!
- ⇒ P: Appunto, proprio per questo.
- ⇒ C: No! Per questo, è una contraddizione, cioè, sottolinea la contraddizione!
- ⇒ P: No, non c'è una contraddizione, dov'è la razionalità nel mantenere...allora...
- ⇒ C: Dov'è...
- ⇒ P: ...lo scopo della detenzione è creare, no, non creare, è far sì che un criminale, un ex criminale, per quando esca dalla prigionia, ok? Sia pronto ad inserirsi nella società, quindi ha lo scopo di rieducare. Ma uno che io do la pena, do la pena come ergastolo...
- ⇒ C: Ma anche di punire, perché tu lo punisci nel momento in cui avviene...
- ⇒ P: Io lo punisco uccidendo.
- ⇒ C: (sospiro\risatina)
...ma per quello, cioè, aspetta, io dico eh che quello è una contraddizione eh per il fatto che ti ho detto no?! Il fatto di metterlo nel...
- ⇒ P: Il fatto che mi hai detto qual è?
- ⇒ C: (ok vabbè...)
- ⇒ P: Che io non posso ammazzarlo perché...
- ⇒ C: E certo!
- ⇒ P: ...(altrimenti mi macchio dello) stesso crimine?
- ⇒ C: No, eh appunto! Cioè capisci che non ha senso?! Dici “vabbè, uccidiamolo”, cioè, non ha senso punire una persona per la stessa motivo per cui, eh, viene punito. Dove lo trovi il senso? Non c'è!!

- ⇒ P: Dove lo trovi il senso di mantenerlo in vita uno che ha fatto un crimine così?
- ⇒ C: Perché, allora intanto viene punito con la restrizione della libertà, poi c'è un processo di rieducazione...
- ⇒ P: Ma perché dovrei rieducarlo se starà in prigione tutta la vita?
- ⇒ C: Beh intanto uno può anche avere problemi psicologici...
- ⇒ P: Beh, non è che li mettiamo a morte se hanno problemi psicologici, ci sono determinati fattori, è ovvio che non è per tutti la pena di morte.
- ⇒ C: Beh, intanto c'è quel tipo di rieducazione, poi, insomma, non è che sono inutili, comunque possono fare lavori socialmente utili, quindi...
- ⇒ P: Beh, ma in Italia non li fanno. In Italia i lavori socialmente utili in prigione non li fanno. Magari li faranno in Svezia, ma io sto parlando d'Italia. L'Italia come è adesso sono solo un costo i detenuti. Io non ne ricavo niente indietro come stato, e una cosa è se gli sto rieducando per poi mandarli fuori per far sì che pagheranno di nuovo le tasse e saranno di nuovo parte integrante della mia società, ma uno che è solo un peso, per tutta la vita, uno che finisce a trent'anni là, quello là vivrà anche tanto, vivrà (finché, cioè, sessant'anni di mantenimento di una persona che mi costerà anche) 200 euro al giorno, chi me lo fa fare? Perché tu dici che è un contro senso ammazzarlo?!
- ⇒ C: (risatina) (stavo ascoltando ok) Ehm, no beh, intanto è da vedere se uno va in un carcere privato o pubblico, e di solito iii, quelli che commettono omicidio vanno tutti in carceri privati, quindi, lo stato non deve, cioè noi cittadini non è che dobbiamo dare soldi ai carceri privati, noi diamo ai pubblici, e un condannato su dieci è un assassino e va nei, in carceri privati. Cioè, nel senso, eh le persone che commettono omicidio vanno nei carceri privati, quindi non è che noi abbiamo il problema (dei costi)...cioè, noi sosteniamo alla fine economicamente quelli che hanno commesso, hanno rubato, hanno, non so, cioè, non è che hanno ucciso.
[commento prof. generale su tono e loro commenti]
E quindi noi, cioè, (alla fine) non c'è questo problema, del mantenimento.
- ⇒ P: E il sovraffollamento delle carceri come lo spieghi?
- ⇒ C: Il sovraffollamento non è, anche quello, cioè è un problema legato al, ehm, intanto ci sono, cioè, li è anche un problema di gli altri cri,(), tutti gli altri crimini che generano sovraffollamento...
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: ...poi, appunto, ehm, per (come) omicidio tu li metti in, nei privati, sovraffollamento delle carceri di solito se ne parla per i pubblici!
- ⇒ P: Eh beh, ma (certo...[i discorsi si sovrappongono e diventa difficile capire])
- ⇒ C: Quindi nel momento...
- ⇒ P: ...se vanno) nei carceri privati
- ⇒ C: E poi...
- ⇒ P: Uhm, vabbè, e poi che altri punti hai perché secondo te è sbagliato?
- ⇒ C: Ehm...
- ⇒ P: Questo del, che non è giusto?
- ⇒ C: Vabbè, ho detto anche il diritto alla vita, eh, e l'abuso di potere, innanzitutto!
- ⇒ P: Beh, l'abuso di potere puoi dirlo anche, cioè, non è giusto che io tenga in prigionia per una vita intera, è lo stesso discorso, abuso di potere (relativo)!
- ⇒ C: Beh, è restrizione della libertà!
- ⇒ P: Eh appunto, tu restringi la libertà di una persona per tutta la vita, che abuso di potere, che brutta persona che sei! È lo stesso discorso!
- ⇒ C: (Beh non è abuso di potere la restrizione della libertà!)
- ⇒ P: Quello là non potrà più uscire...
- ⇒ C: (L'abuso di potere è...)
- ⇒ P: ...non potrà più fare questo, non potrà più fare quell'altro...

- ⇒ C: Con abuso di potere io dico, eh, cioè, nel momento in cui uno, uno che deve venire condannato a morte, cioè, che va sotto processo, il giudice abusa di potere nel senso che magari per ragioni personali, di sesso, lingua, discriminazione ti, lo usa a suo vantaggio personale, è quello che intendo per abuso di potere! Cìè...
- ⇒ P: Uhm, non c'entra niente secondo me!
- ⇒ C: (Cìè, ha vantaggi,) ha vantaggi personali. E poi nel momento in cui magari si vede anche un errore nel momento del giudizio, che ci sia o no questa situazione di vantaggio personale, quando uno è morto è morto, se uno non è morto, cioè, se invece uno è in carcere...
- ⇒ P: Cosa ci guadagnerebbe un giudice a mandare a morte una persona piuttosto che (?), cioè non ha senso questo discorso...
- ⇒ C: Beh c'è chi, perché guarda ai suoi interessi personali...
- ⇒ P: Che interesse ne ha un giudice a mandare a morte o a mandare in prigione () (?), un giudice non (gli) cambia niente....
- ⇒ C: Cioè, oddio....
- ⇒ P: (Cìè non...)
- ⇒ C: ...per ragioni personali.
- ⇒ P: Tipo?
- ⇒ C: Non sooo...
- ⇒ P: Una ragione personale per cui dovrei mandare una morte una persona che non se lo merita ?
- ⇒ C: Ma ce ne possono essere svariati! Io, sinceramente, non è che conosco le...
- ⇒ P: Poi un giudice...
- ⇒ C: ...però...
- ⇒ P: ...dovrebbe essere una persona, cioè ()...
- ⇒ C: In teoria! Ma in pratica se guardiamo l'effettività delle cose sappiamo benissimo che...
- ⇒ P: In teoria le persone non dovrebbero nemmeno uccidere le altre persone, dovremmo essere tutti amici, non sta in piedi.
- ⇒ C: Appunto, se noi dobbiamo guardare l'effettività, cioè la realtà concreta, il fatto è che noonn..scusa, ho perso il pensiero, eh, nella realtà concreta c'è, ci sono le persone che abusano del potere e non puoi dire di no! Lo sai anche tu che è così...
- ⇒ P: Un abuso di potere puoi dirmi che è un politico che alza troppo le tasse, quello ti dico che è un abuso di potere da parte dello stato, io che risolvo un problema per tutti i miei cittadini, per fare l'interesse dei miei cittadini...
- ⇒ C: No! Un abuso di potere è...
- ⇒ P: ...quello non è un abuso di potere!
- ⇒ C: ...nel momento in cui tu commetti qualcosa, io abuso del mio potere e ti do anche la pena di morte quando magari non, o non te la, per esempio, non te la meriteresti!
- ⇒ P: Il cittadino, quello là che ha ucciso la moglie e il figlio, quello là non ha abusato del suo potere? Quello non è un abuso di potere?
- ⇒ C: No!
- ⇒ P: Perché no? Allora io ti uccido adesso, beh, non ho mica abusato del mio potere, posso fare quello che voglio...
- ⇒ C: Beh ma, io con abuso di potere intendo, cioè, da parte del giudice che guarda il suo vantaggio personale...
- ⇒ P: Ma ancora?! Ma il giudice non ne ha un vantaggio dal mandare a morte o da...
- ⇒ C: E che ne sai? Per, non so, ci potrebbe essere qualsiasi per...
- ⇒ P: Tipo?
- ⇒ C: (..)mmm
- ⇒ P: Perché io dovrei dire "no, lo uccidiamo..."
- ⇒ C: ()

- ⇒ P: È comunque una cosa che hai sulla coscienza...() [anche in tutta questa parte le parole dei due soggetti si sovrappongono/si sono sovrapposti spesso e non è/stato sempre facile capire cosa dicono/hanno detto. Ritmo veloce, abbastanza “appassionato”]
- ⇒ C: Eh, ma ci sono persone che se fregano della loro coscienza
- ⇒ P: Sì ma non è che poi cioè, secondo me...
- ⇒ C: Quindi...
- ⇒ P: ...questa cosa qua non ha senso. Cioè un giudice da...
- ⇒ C: ...ciè ci sono...
- ⇒ P: Vabbè allora un giudice potrebbe dare...
- ⇒ C: Vabbè.
- ⇒ P: ...cinque anni invece che, no, potrebbe dare cinquant’anni invece che cinque a uno che ha rubato ad un supermercato. Quello non è un abuso di potere? Non c’entra niente, non ha, non è un problema che possiamo adesso parlando risolverlo...
- ⇒ C: Sì, ma, nel momento in cui uno anche se ne accorge...
- ⇒ P: Chi se ne accorge?
- ⇒ C: Cioè, nel momento in cui, ma anche del ehm dell’errore di giudizio, nel momento in cui ci si accorge, si sottolinea l’errore di giudizio, nel momento in cui uno è in carcere lo puoi tirare fuori, nel momento in cui uno è morto è morto!
- ⇒ P: Sì, ma un errore di giudizio non dovrebbe esserci!()
- ⇒ C: Eh, però c’è!
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: Ci sono stati anche esempi! Per esempio l’anno scorso è venuto a scuola una persona che è stata vent’anni nel braccio della morte e doveva venire condannato a morte e fatalità grazie alla moglie che ha dimostrato il fatto che c’era stato un errore di giudizio nei suoi confronti e un abuso di potere perché lo avevano condannato, perché avevano, cioè, avevano guardato la questione della razza perché lui appunto era nero e eh ed è riuscita a tirarlo fuori! Se lo uccidevano...
- ⇒ P: (Questi sono...)
- ⇒ C: ...se lo uccidevano subito lui proprio ciao!
- ⇒ P: Questi, ti ripeto, sono casi particolari.
- ⇒ C: Ma noo, bisogna guardare la concret, la...
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: ...la concretezza delle cose!
- ⇒ P: Tu non guardi però la concretezza delle cose quando ti dico che un, che un detenuto mi costa 200 euro al giorno! Cioè, tu mi dici “beh, magari...
[commento prof, su abbassare tono, a loro e a tutti, risatina di assenso]
...magari potrebbe essere che lui ha fatto così, e quindi nel dubbio devo tenerlo in vita”, ma comunque cioè sono 200 euro al giorno, tu fatti qualche calcolo...
- ⇒ C: Ma va, te l’ho detto, non c’è problema...
- ⇒ P: Perché non c’è problema?
- ⇒ C: ...non sussiste problema...
- ⇒ P: Io quei soldi potrei investirli in qualcun altro...
- ⇒ C: ...non sussiste il problema...
[commento prof su abbassare voce e soggetto pro risponde che si stanno animando, risatina]
Non sussiste il problema perché vanno nei carceri privati.
- ⇒ P: Ma tu stai parlando di carceri privati, quante persone conosci? Cioè, carceri privati...
- ⇒ C: Eh, io non conosco carceri privati...
- ⇒ P: Cioè, se tu mi dici un nome io non so nome di carc, cioè, carceri privati, cioè, tu stai tirando fuori questa cosa qua, ma effettivamente, carceri privati...cazzo sono i carceri privati? Quanti ne

conosci? Ma in generale, quanta genteosci che è in un carcere privato? La gente va in carcere normale, carceri privati...

- ⇒ C: Io non conosco neanche gente che va in carceri pubblici se per quello!
- ⇒ P: (neanche io () ma nel senso)
- ⇒ C: Cioè, capisci?! (risatina)
- ⇒ P: Nel senso, rimane comunque il fatto che io devo punirlo un cittadino... [anche in questa fase parole che si sovrappongono]
- ⇒ C: E lo punisci...
- ⇒ P: ...e tu, tu ragionando così...
- ⇒ C: ...attraverso...
- ⇒ P: ...tu ragionando così fai molto di più gli interes... quanti minuti sono?
- ⇒ C: E appunto sto guardando.
- ⇒ P: Ah! Tu ragionando così...
- ⇒ C: Tredici...
- ⇒ P:... fai molto più gli interessi dell'assassino del condannato, che della vittima! Tu ragionando così fai gli interessi della vit, del ehm dell'assassino e non della vittima, io come stato devo pensare a tutti i miei cittadini, no?! Io cittadini quanti ne ho?
- ⇒ C: Appunto! Quindi anche al..
- ⇒ P: Ma in primis, io penserò...
- ⇒ C: ...al condannato!
- ⇒ P: Ah esatto! Ma in primis io penserò alla persona che da questa cosa ci ha rimesso!
- ⇒ C: Appunto per questo le dai unaaa, una punizione che sarebbe eh l'ergastolo, (andare) in carcere! Non è che non la punisci e le dici "vabbè ciao, facciamo finta di niente", la punisci attraverso ehhh la carcerazione...
- ⇒ P: Sì ma è una punizione che a me costa! Cioè è una punizione che a me costa... a me, cioè è una cosa (tu dici "lo punisco" ma alla fine)..
- ⇒ C: Eh, scusa, (e) d'altra parte...
- ⇒ P: ...(cioè) sono io che ci perdo!
- ⇒ C: ...importano di più i soldi o la vita di una persona?
- ⇒ P: Eh, beh, dipende da che persona mi parli!
- ⇒ C: Sì ma...
- ⇒ P: Un serial killer, mi ha ucciso venti persone, la sua vita vale quanto la mia? Non credo proprio! Io non sto facendo discrim..
- ⇒ C: Beh, secondo la legge sì!
- ⇒ P: Dopo il processo? C'è, secondo me..
- ⇒ C: Secondo la legge la tua vita, cioè se tu devi guardare la legge, cioè secondo la legge la tua vita vale come la sua!
- ⇒ P: Ma perché la mia vita vale quanto la sua?
- ⇒ C: È ovvio che lui viene punitoo, attraverso la carcerazionee, però, la vostra vita ha lo stesso valore, cioè, tu come fai a dire che...
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: ...(che) una vita ha più valore di un'altra?!
- ⇒ P: Ma lui...
- ⇒ C:...non ce l'haaa!!
- ⇒ P: Ma lui non si è interessato del valore delle 20 persone che ha ucciso! Questo dove lo metti? Il valore di quelle 20 persone che sono morte per colpa sua dove lo mettiamo?
- ⇒ C: Appunto, ci sta nella sua punizione! Infatti, avrà un, secondo, essendo che la legge italiana, come la maggior parte delle leggi è basata sulla legge del taglione, che vuol dire avere una pena

proporzionale a ciò che hai commesso, secondo lo stato italiano avere la pena proporzionale a ciò che hai commesso, commetti omicidio, la pena proporzionale è l'ergastolo!

- ⇒ P: Lui non se lo merita di vivere! Perché lui non, non ha...
- ⇒ C: Eh, ma questa è una tua opinione!
- ⇒ P: Vabbè, come è una tua opinione che non sia giusto ucciderlo! Cioè alla fine è tutto là (che si riduce)..
- ⇒ C: No, è vero hai ragione... [parlano velocemente, si sovrappongono e diventa davvero difficile distinguere]
- ⇒ P: ...è tutto là che si (riduce)..
- ⇒ C: Sì sì hai ragione...
- ⇒ P: Però nel senso cioè, secondo me, () secondo me..
- ⇒ C: Sì sì sì.
- ⇒ P: Una persona così io devo fare prima gli interessi delle venti persone che c'hanno rimesso, da questo suo comportamento, prima che del suo. Tu mi dici "beh la sua vita vale quanto la tua" io ti dico sì, è vero, la sua vita vale quanto la mia per carità, però io in queste venti, cioè in questa mia vita e sua vita, io calcolo le azioni che io ho compiuto! Ok?! Vabbè, tu puoi dirmi "magari si pente dopo", a me che lui si pente non frega niente, perché il mio scopo è quello, vabbè, in primis di prevenire, che lui compia altri gesti del genere, che vabbè, magari mettendolo in prigione riuscirei a prevenire, ma il secondo è dare giustizia! Io faccio...
- ⇒ C: Ma. aspetta aspetta aspetta! Con prevenire cosa intendi, cioè, prevenire i suoi gesti?
- ⇒ P: Beh, ti faccio un esempio, che in Italia l'ergastolo, su dieci persone che hanno l'ergastolo penso che una lo faccia tutto completo, no?!
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: Di solito sono tipo i mafiosi che non li fanno uscire prima.
- ⇒ C: Sì sì.
- ⇒ P: Ma se di solito un assassino o cosa, dopo cosa? Dopo vent'anni, trent'anni di buona condotta lo fanno uscire! E io in questo modo non prevengo! Non faccio gli interessi degli altri miei cittadini per la sua sicurezza.
- ⇒ C: Bah, oddio, nel momento in cui una persona deve essere reinserita in società, cioè ved (), garantisci la sicurezza perché comunque deve essere controllato, non è che si dice "boh ciao vai", comunque viene seguito e controllato.
- ⇒ P: Beh non credo tutti...
- ⇒ C: E dev'essere, e dev'essere idoneo per andare, per ritornare a...
- ⇒ P: Beh, ma una volta che lui è uscito cosa gli impedisce di uccidere altri 5 persone? Tanto dice "vabbè in caso torno in prigione come prima! Non mi cambia niente! Tanto sono in prigione, mi sono già fatto vent'anni, esco, ne uccido altre due tre, poi dopo rientro".
- ⇒ C: Sì, ma prima che uno, che uno lo facciano uscire, a parte che ci sono un sacco di controlli...
- ⇒ P: Eh, neanche tanti...
- ⇒ C: Oddio...
- ⇒ P: Cioè li fanno, cioè, se è buona condotta li fanno, come si dice, uno sconto della pena, esci, ciao...
- ⇒ C: Sì, ma poi cioè comunque guardano anche al, per avere comunque buona condotta devono veramente vedere che sei realmente pentito.
- ⇒ P: Beh, no...
- ⇒ C: Non...
- ⇒ P: ...pentito no...
- ⇒ C: ...ciè...
- ⇒ P: ...basta che non crei problemi. Cioè non è che vedono se ti dispiace o no...
- ⇒ C: Eh appunto!
- ⇒ P: ...basta che vedono che non gli crei problemi!

- ⇒ C: C'è, nel senso, devono avere una prova, un qualcosa di concreto per farli uscire...
- ⇒ P: Eh ()
- ⇒ C: ...poi uno nel momento in cui esce comunque non è che vien subito lasciato a sé stesso tra virgolette, viene un attimo seguito! Hai capito?
- ⇒ P: Vabbè! Ok! Viene un attimo seguito...
- ⇒ C: Quindi...
- ⇒ P: ...passano due mesi...
- ⇒ C: ...quindi..
- ⇒ P: ...dopo è libero..
- ⇒ C: ...nel momento in cui...
- ⇒ P: Io non faccio gli interessi dei miei cittadini così!
- ⇒ C: Ma sì, ma non è che lo liberi a caso, è garantita la sicurezza dei cittadini!
- ⇒ P: Non è garantita la sicurezza dei cittadini se c'è un criminale o ex criminale, che ha ucciso delle persone in precedenza, a piede ape, a piede libero. E poi dipende, non è che io ti dico che tutte le persone che hanno ucciso qualcuno vanno messe a morte, assolutamente, ci sono dei casi però in cui la pena di morte è lecita. Non in tutti ovviamente: se tu per sbaglio mi investisci una persona per strada, io ti dico "hai fatto un errore, lo capisco, tu ti fai la tua detenzione e poi esci", ok?! Ma in una cosa intenzionale, cioè, che tu sei riuscito a fare anche soltanto il pensiero di dire "no, io adesso faccio così, lo seguo, vado là, lo ammazzo, ok, io faccio questo, incendio la casa con tutti loro dentro", in quel caso là ti dico "tu hai qualche problema, mi dispiace, non ti meriti la libertà, non ti meriti la vita, perché tu non ti sei curato della vita degli altri".
- ⇒ C: Eh, ma questo c'è alla fine è tutto un discorso di prospettiva, perché tu vedi come ()
- ⇒ P: Perché tu la vedi dal suo punto di vista!
- ⇒ C: () No ma perché...
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: ...no ma che tu la vedi dal punto di vista comunque che la sua vita perde valore, per me la vita non perde valore, cioè, non può perdere valore da un giorno all'altro una vita!
- ⇒ P: Però tu non conti del valore della vita, della gente che è morta.
- ⇒ C: Beh, invece sì, perché non è che, appunto, vedendo, tu le conti nel momento in cui tu lo punisci e quindi poi ci sono anche le varie aggravanti.
- ⇒ P: Uhm. Che ore sono? Boh.
- ⇒ C: Guarda i minuti sopra.
- ⇒ P: (Ah diciott, 16? 18.) No ma...
- ⇒ C: Beh, dicianno...
- ⇒ P: No no no. Ehm, non mi ricordo più cosa stavamo dicendo...
- ⇒ C: Ehm...
- ⇒ P: ...cosa stavamo dicendo? No, boh...
- ⇒ C: Sì che alla fine è questione di vedere la vita, c'è, tipo che per te perde il suo diritto alla vita nel momento in cui...
- ⇒ P: Eccome se lo perde il suo diritto alla vita!
- ⇒ C: ...mentre secondo me non lo perde, cioè non è che secondo me lo perde da un giorno all'altro, capito?
- ⇒ P: Lui togliendo la vita a un'altra persona intenzionalmente automaticamente non lo perde, ma il suo diritto alla vita declina un pochino, ok?!
- ⇒ C: (risatina)
- ⇒ P: Perché tu non ti sei curato del diritto alla vita di quella persona!
- ⇒ C: () Su che base??
- ⇒ P: Come su che base?? Cioè una volta che io uccido lei, ok?! Perché dovrei essere giudicata allo stesso modo in cui sei giudicata tu che non hai mai ucciso nessuno? Ovvio che una volta che io

uccido qualcuno ho più probabilità di essere giudicata in modo più pesante, quindi potrei anche perdere la mia vita io!

⇒ C: Ma poi, cioè, a parte che, sì, appunto c'è proprio il principio che secondo me il tuo diritto alla vita non lo perdi in nessun, in nessun caso...

⇒ P: Se io faccio un attacco terroristico..

⇒ C: ()

⇒ P: E dico "Beh tanto cos'ho da perdere?! Rimango in vita comunque!"...vado in...

⇒ C: Allo stesso modo...

⇒ P: (nome di luogo) e faccio scoppiare una bomba...

⇒ C: ...allo stesso modo uno può dire "beh, faccio un attacco terroristico, tanto poi mi uccidono..."

⇒ P: Eh, appunto!

⇒ C: E tu, ma e quelli che commettono, cioè i kamikaze?!

⇒ P: Beh, quelli sì ovvio si ammazzano da soli. (è un altro discorso)

⇒ C: È la stessa cosa, no nel senso il principio allora può essere lo stesso.

⇒ P: Beh ma loro si ammazzano da soli, cosa c'entra...

⇒ C: Capisci?!

⇒ P: ...col fatto... (?) cioè se...

⇒ C: No, ma dicono "beh, ma tanto poi mi uccidono e bon sono a posto ciao!"

⇒ P: No logicamente...

⇒ C: Eh sì!

⇒ P: ... logicamente tu...

⇒ C: In alcuni casi dicono "io li uccido tutti ()..."

⇒ P: Beh è una roba religiosa, loro pensano che uccidendosi così loro vanno in paradiso, non c'entra niente secondo me col, cioè, (col suicida)

⇒ C: Beh, non tutti lo fanno solo per pretesti religiosi, hai capito?

⇒ P: Per cos'altro lo fanno?

⇒ C: Per soldi!

⇒ P: Eh ma se muoiono?!

⇒ C: Eh, la famiglia!

⇒ P: Bah, questo è un altro discorso secondo me, ma resta il fatto che tu, come essere umano, come animale, hai un, un istinto, ok?! Che la prima cosa che ti importa è la vita, ok?! E cercherai sempre di salvarti la vita. Una cosa è dire "beh vabbè, vado in prigione", una cosa è dire muoio! Cioè cazzo, tu muori! Secondo me la pena di morte, introdurre la pena di morte sarebbe anche un grandissimo deterrente per gente che pensa di compiere un crimine del genere. Una cosa è se uno pensa "beh vabbè, vado in prigione, mi faccio qualche anno dentro, poi vabbè, bene o male mi buttano fuori" una cosa è pensare che mi uccidono!

⇒ C: No, dall'altra parte cavoli tu dici" beh, tanto mi uccidono"...

⇒ P: Beh (ma chi è che dice "poi tanto mi uccidono"?!)

⇒ C: ...poi sono a posto...

[stop di prof.]

Pre: 1.1.892400.F vs 1.1.892563.F

1.1.892400.F = Pro

1.1.892563.F = Contro

[nomi, presa di posizione e introduzione delle attività, commenti sull'attività]

⇒ P: Secondo me, allora, io sono comunque un po' in mezzo, quindi, cercherò un po' di cambiare idea, quindi...allora...essere pro la pena di morte da una parte lo trovo comunque giusto perché mmm in caso di crimini proprio violenti o gravi, per esempio, adesso un po' esagero, però un metti caso un pedofilo pluriomicida che ha preso delle bambine e dopo aver, dopo averle stuprate le ha uccise

[commenti prof. su uso microfono e loro commenti]

E quindi appunto, stavo dicendo, in caso di un crimine davvero molto grave, come potrebbe essere questo, io mi metto anche nei panni dei famigliari e degli amici, che vogliono giustizia in un qualche modo vedere la persona che ha fatto questo a tua figlia metti, ti da, è brutto da dire, ma più soddisfazione che saperla dietro a delle sbarre però comunque che conduce ancora la sua ecco.

⇒ C: Io ho provato a mettermi nei panni delle famiglie, e ho pensato che eh anche il fatto di uccidere la persona che può essere lì, l'assassino di un tuo familiare, non ti dà in realtà quella pace che si pensa di ottenere. La vera giustizia non è ehm commettere lo stesso atto che è stato commesso a un tuo familiare cioè () Ghandi diceva "occhio per occhio rende il mondo cieco" cioè nel senso che...illl, la giustizia non si trova solamente uccidendo, facendo ciò che è stato fatto ai tuoi famigliari, perché pensi che così allora eh troverai, esatto ti sentirai meglio eh il fatto che tu sai che questa persona, che comunque sta pagando per quello che ha commesso, cioè non ehm ..non è in libertà, o almeno non dovrebbe essere in libertà, eh il fatto che comunque lui sta in quella, in quella stanza, in quella gabbia nel carcere non fa altro che pensare a ciò che ha commesso...

⇒ P: Uhm uhm.

⇒ C: ...penso che questa sia una grandissima punizione, perché lui non ha distrazioni, non può pensare ad altro, non ha svaghi, non ha niente...

⇒ P: Uhm uhm.

⇒ C: Eh a cui pensare, a cui storcere il pensiero, può solamente rimuginare su quello che ha fatto e nel migliore dei casi pentirsi, ma pentirsi ...fin là, cioè non può eh, non si può dimenticare ciò che ha fatto...

⇒ P: Uhm uhm.

⇒ C:...però magari eh in questo caso la giustizia, il carcere, può reindirizzare il comportamento la persona, che evidentemente è deviante, cioè, eh e eh una volta uscito se uscirà mai, eh potrebbe essere una persona migliore, di certo uccidendolo anche da parte di un familiare non, non hai veramente quella giustizia perché ehm finisce lì, nessuno ha fatto uno sforzo per migliorarsi, né la giustizia né tantomeno l'imputato.

⇒ P: Ok. Ehm non so se tu hai mai visto il film il miglio verde?

⇒ C: No

⇒ P: In pratica questo film, film parla appunto della pena di morte e c'è Tom Hanks eh che interpreta una guardia carceraria di un, una sezione del carcere dedicata appunto a quei criminali che passano uhm il tempo che gli resta in questo, in queste celle, appunto, isolate, saranno una decina più o meno, in attesa dell'esecuzione effettiva esatto. Eh ehm allora da una parte ci sono quelli che effettivamente si pentono, quindi stanno qua dentro per comunque eh uhm interagiscono con le guardie, si pentono appunto andando avanti si nota che in particolare un personaggio si è pentito () quelli che lo avevano messo qua dentro () un altro discorso ancora, però in particolare c'è un personaggio che a me ha colpito molto, che ha commesso effettivamente il crimine, e nonostante questo però lui continua a...a sostenere la sua idea.

⇒ C: La sua innocenza.

- ⇒ P: Continua...ma neanche l'innocenza, cioè lui ha proprio ucciso queste due bambine.
- ⇒ C: Ah.
- ⇒ P: In pratica, ha ucciso queste due bambine...
- ⇒ C: Non prova a difendersi.
- ⇒ P: Non prova a difendersi, anzi, è, anzi è molto spesso irrispettoso nei confronti delle guardie, eh, degli altri prigionieri, infatti spesso viene anche messo in isolamento...ehm...in caso ti trovi di fronte a questo tipo di persone...ehm...in un certo senso metterle a morte è un modo anche per uhm è brutto da dire, tanto brutto, però toglierle...uhm di mezzo, nel senso eh non c'è più, uno non può più fare del male a nessuno, quindi in un qualche modo anche ti tranquillizza questa sensazione, metti caso che, oppure anche un plurimomicida, che continua a commettere questi omicidi in giro per metti caso la città, viene catturato, il fatto di saperlo morto, alla fine, che non può più fare del male a nessuno, è comunque una sensazione in qualche modo rassicurante. Certo, non è il massimo, come sensazione, perché deriva da una cosa non giusta però...ehm...ti senti meglio, e oltretutto...uhm, anche questo è brutto da dire però dici "beh, se l'è meritato".
- ⇒ C: Eh, secondo è un sentirsi meglio momentaneo, che appena lo fai dici "ah, finalmente uno in meno", però poi, una volta che ci pensi dici "ma anch'io mi sono ridotto a fare quello che ha fatto lui? Mi sono abbassato diciamo al suo livello? Io sono migliore di questa cosa qua!", cioè io ritengo che eh uhm, cos'è che avevi detto? uhm della pena di morte?... cioè che...
- ⇒ P: Cosa?
- ⇒ C: Non mi ricordo cosa, cosa avevi detto sul film, che non sai bene come comportati di fronte a queste persone (?)
- ⇒ P: Sì.
- ⇒ C: ...cioè che tu dici quasi che gli sta bene, però noi non siamo nessuno per dire eh "questa persona ha diritto di vivere, questa persona invece no".
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: Cioè, ci sono persone cattive, e ce ne saranno sempre, ma non per questo dobbiamo...eliminare, secondo me c'è sempre un modo per...magari anche attraverso la scuola, (la rie) l'educazione, ehm da parte dei famigliari ma anche...uhm delle strutture di...
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: ...provare a...correggere, proprio questi ragazzi. perché penso che a un certo punto si parli proprio di malattia mentale. perché alcune cose sono veramente indicibili...con questo non dico ce non debbano essere punite, anzi, ma magari accostare aaa uhm, la redenzione in carcere, anche un...un esame dal punto di vista psicologico, perché penso che dietro a tutti gli atti possono essere dagli stupri a ehm...che ne so, all'omicidio, c'è dietro qualcosa.
- ⇒ P: Uhm uhm..
- ⇒ C: Con questo non dico che le persone siano, siano giuste insomma, che è normale comportarsi così, però, semplicemente che noi dobbiamo, dal canto nostro, provare a...eh, ad aiutare queste persone che hanno evidenti difficoltà, e con questo non sto dicendo appunto di non punirle, anzi, però semplicemente, ehm, lasciarle in disparte, oppure credere che lo, l'unica decisione giusta da prendere sia eliminarle, non penso sia corretto nei confronti di, di nessuno perché non gli dai neanche la possibilità di cambiare, di pentirsi. Questo...
- ⇒ P: Ok...oppure adesso, pensandoci mi è venuto in mente, tu hai parlato del diritto, il fatto "chi ci da diritto di...?". Giusto?
- ⇒ C: Di uccidere.
- ⇒ P: Di uccidere ecc. Però, allo stesso tempo, ti faccio una domanda: chi è che ha dato, cioè perché allora loro si sono presi il diritto di farlo a qualcun altro? Nel senso, uhm, se noi non abbiamo questo diritto teoricamente non dovrebbero averlo anche loro. Quindi, però loro in qualche modo l'hanno fatto, cioè hanno ignorato questo, il diritto che è il diritto alla vita di una persona, l'hanno ignorato spudoratamente e anzi hanno fatto quello che hanno fatto, a volte anche in maniera davvero cruenta perché ehm cioè senti di quelle cose davvero assu, assurde. Quindi, da una parte

se loro hanno rinunciato al diritto di, della vita di qualcuno, perché noi dovremmo essere indulgenti e non prenderci anche noi uhm il diritto che rappresenta la vita loro? Nel senso, mi pare una, uhm da un certo punto di vista un prezzo equo, nel senso, hai presente Ammurabi, la legge del taglione, occhio per occhio, dente per dente? Sì, il mondo alla fine diventa tutto cieco, però uhm in qualche modo corrisponde a una sorta di giustizia che più equa di così non si può.

⇒ C: C'è, io vedo questa giustizia, dell'occhio per occhio rend...c'è, no. (risatina) occhio per occhio ...non me lo ricordo più

⇒ P: ()

⇒ C: Dente per dente, una cosa primitiva. [il soggetto contro inizia a parlare in maniera più concitata]

⇒ P: Uhm.

⇒ C: C'è rudimentale, una forma di giustizia troppo antica per i moderni standard di ehm, adesso siamo arrivati, attraverso rivoluzioni sanguinose ecc., a...diversi diritti che abbiamo diritti che abbiamo ottenuto non con la pace insomma...

⇒ P: Uhm uhm.

⇒ C: E quindi arrivare a usurparli semplicemente per un "anche lui si è comportato male, è giusto che paghi" mi sembra...limitato, c'è troppo limitato, rispetto a tutte le cose, tutti i diritti che abbiamo conquistato, c'è giusto che noi puniamo le persone che non si sono comportate bene, però allo stesso tempo non possiamo permetterci noi, mettiamo che siamo noi la giustizia, chi siamo noi per dire "tu hai diritto di vivere tu no" (!) C'è può essere anche quel, quella persona magari sia innocente, poi, poi come vivi (!) C'è, con il rimorso di aver ucciso una persona che non aveva fatto niente (!) oppure una persona che eh poteva cambiare, poteva dare un contributo alla società, c'è io ritengo che siano tantissime altre ehm ..altri modi per punire le persone, e ucciderle, senza neanche avere proprio uno sforzo da parte della persona, perché sembra troppo facile dire "eh va bene ti uccido" eh...

⇒ P: Scusa se ti interrompo...

⇒ C: ()

⇒ P: ...ma mettiamo caso in cui la persona non voglia cambiare, anzi, è ancora tutta convinta della sua idea, è tuttora, è tuttora contenta tra virgolette di quello che ha fatto e non ha intenzione di cambiare. Cosa fai?

⇒ C: Eh ma tu in quel caso hai fatto il tuo, c'è non hai detto "eh vabbè, tanto lui non ha voglia di fare, faccia quello che vuole, c'è che l, allora che muoia", c'è tu il tuo lo hai fatto, hai la coscienza pulita in tutti i casi. C'è alla fine sta a lui ovviamente decidere se cambiare o no con la sua coscienza, però il tuo lo hai fatto, non puoi eh sperare che, ehm, le cose si aggiustino da sole o non si aggiustino proprio insomma. Qualcosa devi farlo secondo me, è tuo dovere di cittadino, di...giustizia insomma, di chi sei.

⇒ P: Sì sì. Ma, voglio dire, per esempio, un crimine, immagina il crimine più brutale che possa esistere, nel senso, questo qua mettiamo, mi sento molto una, però immagina uno che prende una persona, la rapisce mettiamo caso, la porta...da qualche parte la rinchiude, quindi ci sono, comunque aggiungici sopra la pressione psicologica, che in qualche modo io considero anche tortura psicologica, perché il fatto di stare chiusi fermi, all'interno di una stanza con... qualcuno, che magari poi ne abusa, poi c'è anche magari la tortura fisica addirittura, perché questo è un sadico mettiamo, e poi alla fine, praticamente, questa persona ti prega di ucciderla, perché le sta passando di tutti i colori, eh e effettivamente questo lo fa, c'è, o non lo fa, nel senso, tu con una persona così davvero, voglio dire, c'è proprio il moto, anche io se non fossi un suo familiare, sento certe cose in televisione vorrei dire "beh questo qua proprio, sarebbe proprio da, da falciarlo!" È brutto da dire...

⇒ C: Sì sì...

⇒ P: ...però proprio per certe cose l'istinto ti dice "no, non , non mi impegno neanche perché fa cose davvero...assurde". [il soggetto pro anche ha parlato piuttosto velocemente in questa parte]

- ⇒ C: Ma nel, una volta che l'hai ucciso, cioè...
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: Cosa hai concluso? Alla fine la vendetta iniziale c'è, e poi? Cioè io ritengo che, metti che sono un familiare di questa vittima, a parte la tristezza e la rabbia che ovviamente ci sono, da un lato preferirei che questa persona marcisca, in carcere. Se gli viene dato un ergastolo, in cui lui deve passare il resto dei suoi giorni, cioè, lui è come se, questa penso sia la punizione più grande che gli si possa dare, rimanere rinchiuso a non avere...contatto con le altre persone...
- ⇒ P: Uhm uhm. [gli "uhm uhm" che inframmezzano questa parte del discorso del soggetto contro si sentono appena, potrebbe essercene forse qualcuno in più, o forse già alcuni di questi in realtà non corrispondono]
- ⇒ C: ...che ne so, se commette questo crimine a 30 anni, rimanere rinchiuso proprio con i suoi pensieri e costretto a pensare a quello che ha fatto per altri 50/60 anni...
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: ...penso che questo sia una delle torture psicologiche più, più dure, cioè oltre a le cose brutte che fanno i serial killer, ok...
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: ...sto dicendo che di lecito questo penso sia veramente una tortura psicologica pesantissima, stra forte, perché se tu pensi "ok lo uccido" lui non ha pagato, cioè è morto ok, però non ha, non ha sofferto, come ha sofferto che ne sono un mio familiare.
- ⇒ P: Ma allora tu comunque la poni su un piano di vendetta, nel senso, vuoi che lui provi quello che ha provato l'altro.
- ⇒ C: Più che di vendetta di giustizia. È giusto che lui paghi per quello che ha fatto, paghi per il dolore che ha sofferto, che ha patito il mio familiare, e che sto soffrendo io. Però allo stesso tempo...passare da ehm "è giusto che lui paghi per quello che ha fatto" a "è giusto che lui muoia per quello che ha fatto" c'è tanto in mezzo.
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: Ovvio che c'è un po' di rammarico, un po' di vendetta, però è sempre nei limiti.
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: Quella che penso io.
- ⇒ P: Sì sì. Eh per me è un po' difficile, perché sarei più o meno della tua idea quindi, eh però...uhm non saprei che altro dire, nel senso se...alla fine, effettivamente, con la morte diciamo, non, c'è un nulla di fatto, perché c'è l'atto in sé e tu dici giustamente "dopo basta". Però uhm, come dire, è anche un po' come un, una sorta di, chiamiamolo, uhm di un'ombra che ti pesa sulle spalle, nel senso, il fatto, perché comunque non è che quando ti danno la sentenza, il verdetto di morte effettiva...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: ...tu passi subito al...non so, sedia elettrica, l'iniezione...
- ⇒ C: L'esecuzione.
- ⇒ P: Sì all'esecuzione, ma in ogni caso cioè, c'hai, teoricamente, non sono molto informata quindi...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: Teoricamente tu hai comunque un periodo in cui tu aspetti effettivamente eh l'esecuzione.
- ⇒ C: La sentenza sì.
- ⇒ P: E quindi anche là c'è il come dire in questo caso per fargli sentire a tutto tondo effettivamente come si è sentito il mio familiare cioè là, tra virgolette, tortura psicologica, il fatto di restare (semp) con l'angoscia, con l'ansia di aspettare il momento in cui e poi effettivamente quando ti ritrovi davanti al, ripeto, sedia elettrica, iniezione, poi anche qua ci sarebbe da discutere...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: Però eh fin quando non ti ritrovi là al momento del effettivamente ti uhm non so cioè, è un po' animalesco come concetto, ma vedere, penso che se fossi un familiare di una persona che ha subito tutte queste cose, vedere la paura, il panico negli occhi di questa persona, prima del, del

mmm in un certo senso mi darebbe una soddisfazione macabra, però ci sarebbe, e quindi sarebbe fatto tutto il giro che ha fatto fare alla vittima e quindi sarebbe come dire una...una punizione più ampia ecco, diciamo così. [parla velocemente, cambia andamento della frase molto spesso]

⇒ C: Però comunque è una vendetta, usiamo questo termine, mi cioè minima alla fine nessuno ci ha guadagnato, eh, l'imputato non ha capito i suoi sbagli, ha semplicemente paura, quindi è solamente un gioco di, proprio di vendetta e di paura, che non porta a niente dal mio punto di vista, cioè, se tu invece ehm fai maturare all'interno del carcere,, si spera insomma quella persona, fargli capire che quello che ha fatto l'ha portato dove è ora, è di certo più appagante ehm a tutti i punti di vista penso, perché fin, ok ci può stare un attimo la vendetta, l'arrabbiatura eh e quindi dire ok, è giusto che questa persona paghi attraverso l'esecuzione e quei, che ne so trenta giorni prima, soffri, eh soffra psicologicamente insomma eh però finisce lì. Finisce lì anche... tutto cioè non, non mi sembra una...una punizione adeguata, perché è una cosa irreversibile e quindi tu, una volta che vedi quest'uomo ucciso, proverai inizialmente un sentimento di giustizia, ma una giustizia ...penso quasi effimera, superficiale ma non, con questo non voglio eh come dire...

[commento prof. su registrazione assenso di pro]

Non voglio come dire, che non c'è giustizia, che questo tipo di giustizia, per chi crede che sia giusto così... [in questa fase ha parlato più lentamente, con meno trasporto]

⇒ P: ()

⇒ C: ...eh, dire che non è, non è giusto...

⇒ P: Uhm uhm

⇒ C: Però...sì ehm come tu, come effetto è più duraturo eh da parte de, della persona colpevole un, un vivere in carcere insomma. Vabbè, è la fine! (risatina)

⇒ P: Ma anche eh adesso mi è venuta in mente un'ultima cosa...

[commento prof. su tempi e risposta loro]

Allora, adesso mi è venuto in mente, mmm anche adesso, in questo periodo poi c'è quello che viene chiamato sovraffollamento delle carceri.

⇒ C: Uhm.

⇒ P: Adesso non voglio mettermi a far politica ecc. però on il sistema per esempio carcerario che c'è in Italia, molto spesso io ho sentito che uno che ha stuprato una ragazza è uscito per buona condotta dopo un mese neanche. Adesso met, cioè metti caso che appunto effettivamente tu compi un crimine per cui ti dovrebbero assegnare la pena di morte, cioè compi un crimine e, il mi sto impappinando!

⇒ C: ()

⇒ P: Compisci un crimine, vieni messo in carcere, e in carcere fai tanto la persona brava, buona, appunto buona condotta ott, cioè ottimi risultati, fingi di pentirti, ma alla fi, e quindi alla fine in qualche modo ti liberano. Comunque invece con la pena di morte sei tra virgolette sic, e magari, una volta che sei libero, sei ancora convinto di ciò che hai fatto, non ti penti, anzi ti sei mostrato in un modo appunto per giungere al fine di essere liberato perché appunto sovraffollamento delle carceri, non so io. Quindi in un certo senso () anche in questi casi quando un assassino viene rimesso in libertà mmm io mi metto sempre appunto dal punto di vista delle famiglie, cioè sarei assolutamente disgustata da questo atteggiamento perché sinceramente sapere metti caso che eh l'assassino di fratello marito, moglie, figlia, figlio, che, che sia, è di nuovo libero mi lascerebbe (dentro) l'amezza, ma soprattutto riaccenderebbe magari quella scintilla di...

⇒ C: (alla fine?/è la fine.)

⇒ P: Di rabbia di odio appunto che avevo soppresso nel tempo. Quindi appunto con determinati delitti magari appunto la pena di morte è una garanzia anche a lungo termine, passami il, l'espressione ecco.

⇒ C: Però comunque questo magari sta proprio alla negligenza delle carceri, delle persone che si occupano dei, dei carcerati, reputare una persona maturata solamente perché si comporta bene. Cioè questo penso sia indipendente dalla pena di morte o meno.

- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: Eh sta proprio a, all'attenzione che prestano, penso agli psicologi che frequentano le carceri, a reputare o meno che una persona si stia comportando realmente bene o lo faccia per...
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: ...solamente per un tornaconto. Penso che sia questo il motivo però...non, non mi addentro in questi argomenti.
- ⇒ P: (risatina) e basta.

Post: 1.1.892400.F vs 1.1.892563.F

1.1.892400.F = Pro

1.1.892563.F = Contro

[nomi, presa di posizione e introduzione delle attività]

- ⇒ C: Ehm io sono contro perché non penso che nessuno possa ehm decidere sulla vita o sulla morte di una persona, a prescindere da quello che abbia commesso durante la vita.
- ⇒ P: (risatina)() allora, hai detto che sei contro appunto perché nessuno può decidere della morte e della vita di qualcuno però ehm..().però ehm come, allora come giustifichi la persona che ha ucciso e per la quale occorre la punizione?
- ⇒ C: Io non la giustifico appunto poiché comunque è giusto che questa venga punita, però non penso che una punizione sia giusta ovvero non penso che la punizione della pena di morte sia adeguata anche a prescindere dal dalla manua, cioè dal modo, dalla modalità in cui viene attuata è comunque un gesto di violenza, anche se l'iniezione di per sé non, non è un gesto violento, già il fatto di uccidere una persona è qualcosa di bestiale, quasi brutale
- ⇒ P: Ma quindi tu sei a favore della tortura? Immagino di no?
- ⇒ C: No, no no, assolutamente
- ⇒ P: E quindi neanche della tortura psicologica?
- ⇒ C: Ma ehm tortura psicologica in carcere beh ci sono moltissimi ca, cioè maggior parte delle carceri sono appunto carceri in cui comunque c'è una limitata libertà nel possibile ovviamente, non c'è questa esclusiva e pura reclusione, e nei casi in cui c'è è perché la giustizia ha ritenuto ehm che questa persona non, non sia in grado di, cioè che la giusta pena sia appunto quella del, della reclusione, però comunque il fatto la tortura psicologica, appunto la maggior parte dei casi alla fine, tra rieducatori, tra famiglie, non sono mai completamente da soli o completamente in cella.
- ⇒ P: Ma allora quindi tu sei a favore comunque dell'ergastolo?
- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: In caso serve (?)
- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: Eh, però, voglio dirti, allora, tu l'ergastolo o, allora, partendo dal presupposto che il carcere è ehm..è un'istituzione appunto, che si occupa della, ehm, dello scontare della pena del det, del reo, chiamiamolo. Allora, lui entra in carcere, scontra la sua pena, e quindi ha all'interno del carcere dovrebbe esserci una riabilitazione, giusto (!) Per farlo redimere, per far sì che si penti in qualche modo per quello che ha fatto, in modo da poi poterlo reinserire nella società, giusto(!) Se tu però applichi questa cosa all'ergastolo vedi che non funziona, nel senso eh tu hai l'ergastolo, tu teoricamente, se l'ergastolo, uno viene condannato all'ergastolo e effettivamente la pena diventa quella, tu hai il eh, il , la persona che viene messa in carcere a vita quindi tu capisci anche che una rieducazione non si pone perché poi non ci sarà un futuro reinserimento nella società e quindi tu eh in questo modo, eh tieni questa persona all'interno di un carcere, che è la maggior parte delle volte sovraffollato, perché in questi tempi senti dire che i carceri non hanno più posto etc e quindi buttano fuori i reati minori e senti appunto, tieni questa persona in carcere a vita, non fa niente, perché eh appunto non, non c'è una rieducazione, o almeno lo fanno ma è inutile, dato che poi non verrà reinserito dentro nella società, e quindi tu ti tieni questa persona in carcere, devi mantenerla con soldi che, comunque, eh tu detrai dalle tasse, perché i carceri sono pubblici, e quindi alla fine ti trovi anche i parenti delle vittime che devono sostenere e mantenere un detenuto in carcere.
- ⇒ C: Allora, sul punto della rieducazione, non tutto è fatto per un reinserimento in società, ma anche semplicemente per un uhm un, cioè un tentativo da parte della giustizia, degli addetti insomma

psicologi educatori di ehm, far capire alla persona, all'assassino, all'imputato insomma, che ha sbagliato, non necessariamente dev'esserci un reinserimento ma anche semplicemente un lavoro sulla psicanalisi della persona può...

⇒ P: Posso bloccarti o vuoi finire il discorso?

⇒ C: Ehm vabbè ormai.

⇒ P: Scusa, ma allora se, cioè, che senso ha il, la rieducazione finalizzata (?) cioè tu hai detto "eh voglio semplicemente fargli capire...", nel senso rieducazione ma non finalizzata all'inserimento sociale, giusto?

⇒ C: Non necessariamente, nel caso dell'ergastolo, dico..hai finito?

⇒ P: Sì, cioè più o meno: ma quindi se non c'è un reinserimento sociale, una volta che esce dal carcere che fine fa?

⇒ C: (Non necessariamente c'è un reinserimento. Ho detto che non necessariamente dev'esserci un rein, un, un reinserimento sociale.) Nel caso dell'ergastolo, in cui si presuppone che la pena sia per tutta la vita, un reinserimento non è, non è contemplato, ma nella maggior parte dei casi in cui magari la pena è rivisitata, in cui ad esempio nella pena di morte tu non puoi rivedere il giudizio che hai dato, mentre se tu eh o, opti per un, per un'incarcerazione invece puoi rivedere la pena e quindi un altro vantaggio dell'incarcerazione è questo appunto che comunque nel caso in cui la pena venga rivista oppure che comu, oppure comunque la carcerazione prevista per un tot anni rispetto invece a un ergastolo, comunque c'è una possibilità di reinserimento in società, ma comunque c'è un lavoro fatto da esperti nel, nel rieducare il soggetto facendogli capire che quello che ha fatto è sbagliato e correggergli quindi i comportamenti devianti che ha fatto. Un'altra cosa che hai detto è sul sovraffollamento delle carceri, giusto?! [ha cominciato a parlare velocemente]

⇒ P: Uhm uhm.

⇒ C: Che vengono investiti, cioè che vengono pagate insomma da soldi pubblici, dallo stato, però noi non possiamo decidere allora eh chi ha il diritto di vita e chi ha il diritto di morte in base a un fattore economico del sovraffollamento delle carceri, cioè nel caso in cui ci siano queste dieci persone in in più mettiamo, che, non possono stare in carcere perché un sovraffollamento, la loro vita non può dipendere appunto da un fattore economico, cioè non, non bisogna neanche prenderle in considerazione. Ad esempio, eh ci sono tanti carceri in cui i uhm i carcerati fanno appunto dei lavori socialmente utili e quindi eh comunque anche se dobbiamo parlare di un fattore economico, ripagano in parte la spesa eh.. che le famiglie fanno, delle tasse che fanno, facendo anche magari un aiu, cioè aiutando anche la comunità, che ne so raccogliendo delle cose per, per la caritas, sono molti eh esempi di carceri appunto che..oppure che manu, fanno manutenzione della strada, e quindi comunque non è ehm se dobbiamo parlare comunque di un fattore economico, di una questione economica eh questo può essere appunto eh ripagata eh attraverso dei lavori socialmente utili ma allo stesso tempo non puoi ripagare, cioè non, non puoi mettere a paragone un fattore di sovraffollamento di soldi con la vita di una persona.

⇒ P: (eh)

⇒ C: (ciò sono su due piani...)

⇒ P: Sì sì. Eh comunque tu prima hai detto appunto 10 persone che vengono, hai fatto l'esempio beh di 10 persone che appunto verrebbero uccise...

⇒ C: Sarebbero di troppo.

⇒ P: ...esatto, ma ovviamente io per uhm per, cioè la (pena di morte io comunque non è che la applicherei indistintamente a tutti, nel senso, eh, io la applicherei a i eh mm gli omicidi premeditati,) nel senso che non è che ovviamente tu sei per strada, l'a, l'asfalto è bagnato, c'è il ghiaccio, metti, e ti scappa la macchina e prendi sfor, sfortunatamente sotto una persona. A quel punto tu effettivamente hai ucciso un individuo, ma non è che ti do la pena capitale a te perché c'è stato una serie di fattori per la quale, alcuni che tu potevi gestire altri che erano al di fuori della tua portata, che hanno mm portato gli eventi a far succedere quello che è successo. Appunto noi questa cosa la applichiamo agli omicidi premeditati, nel senso se una persona metti caso un,

facciamo un esempio: eh, c'è una coppia, la ragazza molla il ragazzo perché, divergenze creative, non so io cosa, lui la prende male e passa un mese a stalk, a metti caso stalkerarla, a cercare di capire dove va dove non va ecc., e dopo questo mese che ha capito effettivamente riesce a trovare il luogo ideale dove commettere, commette l'omicidio, occulta il cadavere e poi se ne va. In questo caso c'è stata una premeditazione prima, nel senso lui c'ha pensato e ha voluto ehm violare la vita di questa persona al di là della legge, al di là di tutto quello che ne concerne. Ovviamente anche appunto il caso di furto non è che do la pena di morte in caso di ehm, ehh, oddio, incidenti sul lavoro, per cui uno è stato negligente e eh e metti caso uno, è scappato il morto. Per carità, anche in quei casi tu cerchi di andare incontro alla persona, cioè l'obiettivo primario dello stato è andare incontro alla persona. Ovviamente, se appunto questa persona però mi viene a dire che c'è stato un periodo in cui ha studiato e meditato su come commettere l'omicidio...

⇒ C: Non te lo verrà mai a dire...

⇒ P: Eh ma tu hai le prove ovviamente. Sta a te trovar le prove, nel senso che se trovi filmati di 5 mesi, che risalgono a 5 mesi fa in cui lui è là che se la studia e tutto, voglio dire, eh in in casi in cui oggettivamente si è sicuri di quello che è successo e, e si hanno prove certe in mano allora io nonn, non eh non ci sono dubbi, allora in quel caso la pena di morte è applicabile. Ma ehm non nei casi in cui non sei certo ovviamente, perché sennò allora là si cade nell'anarchia e tutti fanno quello che vogliono, nel senso, la pena di morte la applichi a chi ti pare e piace. Tu eh va applicata in maniera oggettiva, nel senso si stabilisce come con la costituzione attuale, il diritto penale attuale, per determinati reati, è determinata, è stata determinata una uhm pena (dd), precisa da scontare, con la pena di morte tu la applichi a determinati casi, quindi a ehh si parte dal principio dei ehm...mi sfugge il termine (risatina) degli omicidi premeditati e poi. a seconda di come questi vengono applicati. tu segui la legge, ma dev'essere una cosa oggettiva ovviamente, non soggettiva come si può pensare. Eh ehh questo porterebbe comunque a giustizia più in qualche modo profonda, nel senso eh...sì basta. (risatina)

⇒ C: Allora tu dici quindi che la pena di morte è per tutti gli omicidi premeditati?

⇒ P: Uhm.

⇒ C: Tutti quanti indistintamente?

⇒ P: Sì sì, se sono premeditati sì.

⇒ C: Nel caso in cui io ti portassi l'esempio di una donna che ha premeditato di uccidere il marito perché era violento nei confronti dei figli (!?)

⇒ P: Beh questa donna poteva denunciare il marito, voglio dire...

⇒ C: Ci sono tantissimi casi di donne che denunciano, ma le denunce non sono ascoltate.

⇒ P: Allora, qua non è colpa di, cioè, qua bisogna risalire anche all'apparato eh buro, burocr, non so, burocratico, all'apparato lega, eh, non saprei come definirlo, istitu, alla, alla polizia, al, al, cioè, nel momento in cui tu denunci è compito della, del luogo in cui c'è stata le denuncia di effettuare dei, delle ehm come si chiama? Delle, delle, degli accertamenti per vedere effettivamente se quello che hai detto è vero falso, nel senso qua è stata negligenza da parte di uno, però in ogni caso la donna non doveva uccidere, poteva benissimo saltare in macchina, prendere i figli, andar da un'altra parte ().

⇒ C: Eh ma ci sono tanti fattori per cui la donna magari non è riuscita a muoversi, cioè nel senso sono... tu diresti ok questa donna dev'essere uccisa (?).

⇒ P: Sì, ma allora, tu parti, tu dici "non è giusto uccidere, lo stato non è giusto che abbia la pena di morte perché non è giusto uccidere", ma noi partiamo dal principio, cioè, perché dico noi?! Io parto dal principio prima, nel senso, non bisogna uccidere a prescindere, la, la pena di morte è una conseguenza a un atto illecito che in questo caso è l'omicidio che è comunque grave che viene applicato cioè, ci sono un sacco di altre possibilità, per cui tu non devi uccidere. Se è premeditato, cioè, vuol dire che c'è unnn...ci sono dei pensieri dietro, delle rielaborazioni,

⇒ C: Sì, ok, però nel caso in cui decidessi questa donna di ucciderla, dovresti farlo, ok, con tutti i casi, ma questo vorrebbe dire scatenare odio tra le persone. Perché...

- ⇒ P: C'è perché?
- ⇒ C: Perché se tu uccidi una donna considerata vittima finora, innocente, che, portata all'esasperazione ha voluto crearsi, farsi giustizia da sé...
- ⇒ P: Eh ma non, ma non deve farsi giustizia da sé, proprio perché c'è uno stato che fa giustizia non bisogna abrogar, aaa, ah uhm non so parlare oggi scusa, non bisogna eh appropriarsi del diritto di fare giustizia a sé, altrimenti si ritorna indietro, si ritorna all'anarchia, allora tutti fanno quello che vogliono e non serve più lo stato e si crolla nel "ognuno fa per sé."
- ⇒ C: Sì ma lo stato allo stesso mo, tempo può sbagliare perché lo stato è composto da persone, giusto?
- ⇒ P: Sì.
- ⇒ C: E quindi lo stato. se si sente in diritto di poter togliere o dare la vita, le stesse persone allora si posso, possono pensare di, di avere lo stesso privilegio.
- ⇒ P: Eh no.
- ⇒ C: Tra virgolette.
- ⇒ P: No, ma allora.
- ⇒ C: ()
- ⇒ P: () No ma allora eh se le persone se, si, allora, lo stato perché c'è? Perché comunque serve a mantenere l'ordine all'interno di una popolazione. Lo stato è stato eletto, le persone hanno scelto di eh lo stato, voglio dire..eh lo stato ha una responsabilità sulla, sulla gente che gov, su cui governa, se ogni persona singolarmente,, si prende il diritto di farsi giustizia da se si crolla nella vendetta personale, nelle faide anche, della serie, tu mi hai ucciso un fratello, io ti uccido un fratello per ...e così via finché non è più finita. Con lo stato, se in questo caso intervenisse lo stato si metterebbe fine a questa cosa, perché lo stato, eh, applicando la pena di morte, ehm poi l'unic, cioè, poi non ci sarebbe il pretesto del tipo ecco adesso tu mi hai ucciso il parente io vengo a uccidere il tuo, no, perché se lo stato mette mano e mmm applica questo tipo di giustizia, la giustizia diventa un qualcosa di oggettivo, nel senso lo stato diventa garante di un tipo di giustizia per la quale non puoi andar là e ehm...come dire mmm appellar, no appellarti, eh ,oddio mi sto incasinando da sola, nel senso, lo stato si fa garante di una giustizia per la quale poi eh questo circolo vizioso cessa, nel senso non ci sarà più il, la cosiddetta anarchia per cui ognuno fa per sé, se c'è lo stato che garantisce i tuoi diritti e i diritti soprattutto della vittima, che è in primis quella che ci ha rimesso più di tutti, se lo è stato a garantirli allora si arriva a una pace sociale, nel senso, eh non ci si preoccupa di quello che potrebbe succedere perché lo stato ha già posto fine alla cosa, ha già fatto giustizia.
- ⇒ C: (Si però tu non devi parlare dello stato come qualcosa di estraneo a noi, cioè lo stato siamo noi tutti cittadini,) quindi gli stessi cittadini possono dire "eh, lo stato, se sono composti da tutti i cittadini, io posso avere quindi il diritto di fare anch'io quello che voglio, se lo stato può uccidere o...se lo stato può uccidere o meno lo posso fare anch'io.
- ⇒ P: (Non è la stessa cosa, nel, nel senso, non è la stessa cosa, non è questo che dico,) perché è vero, lo stato è fatto da cittadini, ma non è che cittadini un giorno si svegliano e dicono "beh adesso io vado in parlamento, mi metto a far politica", oppure...
- ⇒ C: Ma non stiamo parlando di politica adesso.
- ⇒ P: Eh, ma è lo stesso esempio, nel senso non è perché lo stato uccide allora i cittadini dicono "allora posso uccidere", perché è come dire "dato che lo stato eh nello stato, all'interno...
- ⇒ C: Ma...
- ⇒ P:...i politici vengono pagati molto..
- ⇒ C: Posso?
- ⇒ P:...io pretendo uno stipendio alto.
- ⇒ C: Ma siccome appunto lo stato è composto, in questo caso l'apparato giudiziario è composto da persone che possono sbagliare come posso sbagliare io, se un verdetto, per un giudice poi risultare giusto e per me no, io allora posso essere portato a crearmi giustizia da sola.

- ⇒ P: Ma come singolo cittadino?
- ⇒ C: Eh sì!
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: Anche lui è un singolo cittadino come lo sono io alla fine.
- ⇒ P: Eh ma questa comunque è una cosa che succede adesso indipendentemente dalla pena di morte o meno, e comunque. Ripeto. la pena di morte sarebbe applicata in casi in cui è impossibile negare il contrario di quello che è successo.
- ⇒ C: Sì. però c'è sempre una possibilità di revisione del giudizio nel caso tu decida di incarcerare quella persona, non penso che sia una pena leggera rimanere ehm tutta la vita in carcere per vent'anni, per trent'anni.
- ⇒ P: Tu parli di revisione di giudizio, quindi tu dici si pone il problema del, dell'errore umano e c'è quindi eh la possibilità che illl, il carcerato, carcerato?! L'assassino insomma, ill, possa essere, ehm, come si dice?! I suoi diritti possano essere violati, dici, giusto? Questa è un'assicurazione per l'assassino, giusto?
- ⇒ C: Scusa, mi ripeti?
- ⇒ P: C'è tu dici allora: se le, l'errore è umano, giusto?
- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: Quindi si viene messi in carcere, c'è la possibilità di rivedere la pena in caso fosse sbagliata.
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: Partendo dal presupposto che questo comunque non si porrebbe come cosa, perché se applic, alla pena di morte appunto ripeto applicata solo in casi in cui si è certi, comunque in questo caso tu garant, ehh...ill mm. Queste garan, questo delle garanzie che dai all'assassino in questo caso, cioè. tu gli garantisci la possibilità di, nel senso, ehh sì, in, con, in questo tipo di discorsi si garantisce un sacco di cose all'assassino, nel senso, si cerca di andargli incontro in tutti i modi, però l'unica cosa che non viene garantita è la giustizia alla persona che è stata uccisa, perché eh tu cerchi di salvare in tutti i modi gli altri, ma chi è che ha salvato ... ehh illl la vittima? C'è tu non garantisci i suoi diritti...facendo così. [parla molto velocemente]
- ⇒ C: Ma, ripeto ma è un, una punizione comunque l'incarceraz, cioè non è che non stai garantendo il rispetto della vittima e il fatto che la persona, l'assassino venga punita, assolutamente, questo non lo metto in dubbio, dev'essere punito, ma attraverso la violenza della pena di morte è un'altra vita persa. Quindi, nel senso...scusa, cos'è che avevi detto, poi, eh una cosa (?)
- ⇒ P: Eh aspetta, cosa?
- ⇒ C: Eh avevi detto...
- ⇒ P: Non so.
- ⇒ C: Mi sono dimenticata...scusa.
- ⇒ P: Vai tranquilla
- ⇒ C: Devi aggiungere qualcosa?
- ⇒ P: No, che comunque sì eh attualmente si cerca sempre di dare garanzie...
- ⇒ C: Ah.
- ⇒ P:...al, ah questo volevi dire?
- ⇒ C: Sì sì continua.
- ⇒ P: No beh ma sto ridicendo...
- ⇒ C: Ah ok.
- ⇒ P:...se vuoi appiccicarti...
- ⇒ C: Beh comunque, ok garanzie, di certo rispetti il lavoro cioè il, la vita della persona che comunque è stata uccisa, perché comunque non ne dimentichi ehm l'atto insomma, devi comunque () in cui è stata uccisa, e neanche, neanche, neanche l'assassino dev'essere punito e garantire eh tu hai detto garantire scusami?
- ⇒ P: ()Un'assicurazione()

- ⇒ C: Sì il fatto di...
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: Una rassicurazione?
- ⇒ P: No eh uhm assicurazione.
- ⇒ C: Ah un'assicurazione...nel senso tu dici che si garantiscono molti diritti, però tu ... se devi considerare giustizia devi appunto tenere molto presente i diritti della persona a prescindere da quello che ha commesso, cioè questa persona ha diritti e doveri ok...
- ⇒ P: Ma...
- ⇒ C:...però comunque devi rispettarne la dignità in qualsiasi, in qualsiasi caso tu a prescindere da quello che ha fatto, devi comportarti con lui in maniera dignitosa, e non puoi...
- ⇒ P: Ma...
- ⇒ C:...togliere lui ehm il rispetto in qualche modo, un tentativo di ehm di uhm, di redimersi, di migliorarsi, cioè comunque ci deve essere eh una certa mmm...mm una certa dignità che deve sempre rimanere. E dev'essere assicurata appunto.
- ⇒ P: Ma, ok, tu hai detto che comunque devi dare una dignità all'eh all'assassino, mantenere i suoi diritti, però in qualche modo lui comunque gli ha tolto una persona, ha tolto i diritti a una persona, gli ha tolto dignità a una persona nel momento in cui l'ha uccisa. E oltretutto eh non credo sia dignitoso oppure un mantenimento dei diritti mettere qualcuno...all'ergastolo, nel senso, io parlo sempre e solo di omicidi premeditati, per quali sarebbe prevista teoricamente eh la pena eh a vita, quindi l'ergastolo. Caso tu metta qualcuno all'er, in carcere a vita, è una violazione della libertà personale e in quanto appunto, e questo dovrebbe consistere in una punizione, però tu immagina di stare per tutta la vita all'interno di queste quattro mura senza possibilità di, perché anche se ti, di redimerti perché comunque non ti danno la possibilità e non c'è quindi reinserimento sociale, non hai la possibilità di uscire, quindi tu alla fine sei in vita però la tua vita non la puoi utilizzare dato che ehh la passerai per sempre rinchiusa là dentro quindi non è dignitoso, consiste in tortura psicologica e alla fine vai contro i diritti della costituzione dei diritti umani. [divertita/soddisfatta]
- ⇒ C: Sì ma da una parte parti, parli di di eh viol, di violenza, cos'è che hai detto?
- ⇒ P: Violazione...
- ⇒ C: Violazione della proprietà priva, della proprietààà... ()
- ⇒ P: Eh? (risatina)
- ⇒ C: Oh scusami, cos'era?
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: Ehhh grazie, violazione della libertà, da una parte parli proprio della violazione del diritto alla vita!
- ⇒ P: Sì ma se tu ()

A.2.2 Risultati Studio 2

2.1.352247.F

Pre Test, Fase 1: (5)

Sono contro la pena di morte i reati che possono essere di diverso livello di illegalità, non sono una giustificazione valida per togliere la vita ad una persona. Il valore di una vita non può essere paragonato a uno stupro. Qui in Italia, se uno commette un omicidio riceve l'ergastolo e credo che togliere la libertà sia una pena sufficiente; così da non commettere lo stesso gesto del colpevole.

La pena di morte è ingiusta quando viene condannato un innocente, dato che dopo aver eseguito la condanna non si può tornare indietro se viene scoperto che era innocente.

Condannando uno alla morte si diventa complici, anche gli spettatori. (107 parole)

Post Test, Fase 1: (5)

La vita è innegabile. Punire un reato con un altro reato non¹ è ingiusto e incoerente. Durante le indagini di un reato possono esserci errori (²) considerare colpevole un innocente e così condannare a morte una persona creando un'ingiustizia.

Alcuni potranno dire che senza la pena di morte c'è un sovraffollamento nei carceri, ma i reati maggiori rimangono sempre in minoranza, quindi non si viene a creare un gran cambiamento.

Si pensa che la pena di morte possa aiutare la famiglia della vittima a fare vendetta, ma togliere la libertà che richiede una persona sia più umano e penso che e³ in alcuni casi può aiutare a pentirsi dato che possono essere casi che avvengono per paura e per un affollamento di emanazioni e/o atti. (163 parole)

¹ Probabilmente questo "non" è sbagliato: ha cancellato alcune parole, dimenticandosi però di cancellare questa.

² Non si capisce l'aggiunta fatta tra le parole.

³ Probabilmente ci si è dimenticati di cancellare questo "e" insieme ad alcune parole che lo precedevano.

2.1.670573.F

Pre Test, Fase 1: (5)

Sono decisamente contro la pena di morte perché credo che l'arresto e la prigionia siano le soluzioni migliori per giustiziare e non commettere lo stesso reato irreversibile. compiuto dal colpevole. Irreversibile perché potrebbe essere che il condannato sia non colpevole ma una volta giustiziato non si potrebbe ritrattare l'azione compiuta. La pena di morte può essere utile per una giustizia di tipo emotivo, soprattutto per i familiari e i conoscenti della vittima. (72 parole)

Post Test, Fase 1: (5)

La pena di morte non è una forma attuabile di giustizia perché è nociva e inutile per la società, non riuscendo a eliminare la criminalità e anzi perpetuando e creando un circolo continuo di morte. Inoltre sarebbe una contraddizione essere per la vita e toglierla a chi, per qualsiasi motivo, l'ha tolta. Un motivo che potrebbe essere frainteso o erroneo, dato che la verità non è mai assoluta e definitiva, mentre la condanna sì. Lo Stato è d'esempio per i cittadini, quindi attuando la pena di morte legittima il singolo a fare lo stesso. La pena di morte autorizzerebbe lo Stato a liberarsi di minoranze di qualsiasi tipo, scomode per esso. (111 parole)

2.1.671900.F

Pre Test, Fase 1: (5)

A mio parere, la pena di morte non è una decisione giuridica adeguata. Il valore che ha la vita di un uomo non è paragonabile ai crimini commessi. Nel caso in cui un uomo compia l'omicidio, lo si considera come atto disumano. Proprio per questo, punire con la stessa moneta il colpevole non lo trovo affatto corretto. La giustizia dovrebbe essere educativa, dovrebbe responsabilizzare il deputato, mettendogli davanti ciò che ha fatto, farlo ragionare sulle proprie azioni.

Questa punizione è inoltre ingiusta per i casi in cui si condannino gli innocenti. Può accadere che un giudizio sia errato facendo erroneamente condannare un innocente. In quel caso quest'errore costerebbe la sua vita. (111 parole)

Post Test, Fase 1: (5)

La trovo una punizione ingiusta, la legge necessita di coerenza: punendo un reato (l'omicidio) con lo stesso "reato" è una cosa poco coerente.

Per errore di giudizio, un individuo, dichiarato erroneamente colpevole, dovrebbe subire una punizione che risulta ancora più disumana di ciò che può sembrare. Togliere la vita di un'innocente è considerare allora l'omicidio come giusto. (57 parole)

Pre Test, Fase 3:

- 1 a): Non mi viene in mente.
- 1 b): Nell'esempio 1 la contraddizione sta nell'affermare che "i cani sono più simpatici dei gatti" quando Marta che afferma questa tesi afferma che il suo gatto è l'animale più bello del mondo. Se la prima affermazione, che ha detto Marta, dovrebbe essere vera ciò comporterebbe il fatto che Marta non apprezzi il suo gatto rendendo incoerente la seconda. Lo stesso vale per il secondo esempio in cui Marco, che volendo bene ad Ahmed, afferma comunque che "Tutti gli immigrati devono tornare a casa loro", non tenendo conto che Ahmed sia un immigrato
- 2 a): [non presente]
- 3 a): [non presente]
- 3 b): Si Eutifrone e Socrate utilizzano questa tecnica nel loro discorso in particolare quando Socrate spinge a riflettere sui vari valori del giusto, l'ingiusto, il bello e il brutto, e quando spinge a riflettere su quando gli uomini sono in disaccordo.

Post Test, Fase 3:

- 1 a): Non mi viene in mente in questo momento
- 1 b): Non mi sembra che nel dialogo tra Socrate ed Eutifrone ci siano contraddizioni, appare nell'affermare che il santo è caro a tutti gli dei e l'empio invece è quello che non è caro a tutti gli dei, quando come dice Socrate gli dei sono in disaccordo e non tutti della stessa ideologia
- 2 a): ¹
- 3 a): "
- 3 b): Socrate utilizza la tecnica del reductio ad absurdum parla dei possibili disaccordi intorno a un certo numero, che secondo lui creerebbe ira rendendo lui ed Eutifrone nemici all'interno della discussione, un altro è quando Socrate parla delle misure, su più grande o più piccolo rimandando a un argomento e a una situazione per assurdo.

Per concludere...

- Utilizzerò questa procedura nei temi scritti di italiano per argomentare meglio
- Utilizzerò quanto appreso in questo corso per discutere di argomenti svariati con i miei amici
- Prendere posizione su determinati argomenti
- Capire meglio i sillogismi in filosofia
- Utilizzerò quanto appreso per non farmi fregare da eventuali truffatori
- Utilizzerò quanto appreso per ottenere quello che voglio
- Utilizzerò quanto appreso per migliorare nell'esprimermi

¹ Con riferimento al punto 1 a), ("idem").

2.1.352247.F

Pre Test, Fase 3:

- 1 a): Ricordo in contraddizione (:)¹ mia madre dice spesso che tutto l'alcool nuoce gravemente l'organismo, ma alcune sere beve la birra.
- 1 b): Ci sono ma non riesco a individuarle.
- 2): Coerente (:) dovrebbe dire che solo alcuni tipi di alcool nuociono gravemente l'organismo e alcuni, come la birra, fanno meno male.
- 3 a): Non ricordo.
- 3 b): Socrate utilizza questo metodo dicendo che gli dei sono tutti diversi, quindi hanno diversi valori.

Post Test, Fase 3:

- 1 a): I miei genitori dicono che l'alcol nuoce alla vita, ma almeno una volta alla settimana lo bevono.
- 1 b): [non presente]
- 2 a): Ci sono varie gradazioni di alcol e non in tutti i casi nuoce alla vita, ci sono tipi di alcol con gradazioni molto basse che causano il minimo danno.
- 3 a): Non ricordo
- 3 b): Socrate lo usa molto spesso, ad esempio dalla riga 6

Per concludere...

Quanto appreso mi potrà essere utile maggiormente a scuola, durante le interrogazioni o in temi di italiano. Per argomentare quanto studiato o per avviare un discorso.

¹ I due punti nel testo sarebbero una freccia.

2.1.921843.M

Pre Test, Fase 3:

- 1 a) – 2 a): Non avendo esempi validi da portare non ho la possibilità di eseguire un'analisi.
- 1 b): La contraddizione presente nel testo sta nel fatto che Eutifrone affermi che “santo è ciò che è caro agli dei, mentre empio è ciò che non è caro agli dei”; si tratta di una posizione assoluta, tuttavia, come dimostra Socrate, si scontra con la sua stessa concezione di dei: poiché gli dei sono diversi e litigano, allora necessariamente dovrà esserci qualcosa che li pone in disaccordo, qualcosa che non sia però dimostrabile, come il concetto di bene e male, allora, considerando il bene e il male soggettivi allora, di conseguenza anche l'empietà e la santità (che ne conseguono) devono essere necessariamente soggettivi.
- 3 a): [non presente]
- 3 b): Socrate per argomentare sfrutta la strategia della riduzione all'assurdo dell'idea di Eutifrone: essendo gli dei antropomorfi, gli si possono applicare le stesse leggi che si applicano agli uomini e, dunque, è possibile dimostrare come non possano esistere cose care a tutti gli dei o non care, in quanto assumeranno posizioni differenti tra loro.

Post Test, Fase 3:

- 1 a): –
- 1 b): Il testo intero si articola intorno si articola attorno a una contraddizione in quanto si ritiene che ciò che è santo sia al contempo empio, cosa che, oggettivamente, non potrebbe essere; tuttavia nel testo la considerazione dell'argomento passa dall'essere oggettiva all'essere soggettiva, rendendo possibile la coesistenza di empio e santo.
- 2 a): –
- 3 a): –
- 3 b): Non è presente alcuna riduzione all'assurdo; infatti Socrate non finge di sostenere posizioni diverse dalle proprie, dimostra infatti a Eutifrone la relatività di santo ed empio considerando la relatività che dipende dai diversi punti di vista degli uomini nei grandi dibattiti, come bene/male giusto/ingiusto, buono/cattivo ecc..., non sostiene tuttavia che santo ed empio siano scissi tra loro.

Per concludere...

La capacità di argomentare, obbiettivo chiave del corso, torna utile in diverse situazioni, sia scolastiche sia extra, risulta infatti importante nelle discussioni e nella stesura di testi, è anche necessaria per convincere una persona a permetterti di fare qualsiasi cosa più liberamente e ottenere permessi e, ancora, trattare.

Pre Test, Fase 3:

- 1 a): Mi sono imbattuta in un discorso contraddittorio, oggi a questo corso per quanto riguarda la pena di morte, poiché io avevo le mie convinzioni inizialmente ma poi ascoltando le argomentazioni del mio compagno ho rivalutato anche le mie. Comunque in generale faccio fatica ad essere decisa riguardo a qualcosa.
- 1 b): Abbiamo una contraddizione nel testo nel momento in cui Socrate dice “E dunque, ottimo Eutifrone, in base al tuo ragionamento alcuni degli dei ritengono giuste alcune cose, altri invece ritengono giuste altre cose.”
O quando Socrate dice “Le medesime cose sono odiate e sono amate dagli dei; perciò verranno ad essere ad un tempo odiate agli dei e care agli dei.”
“Le medesime cose saranno sante non sante”
Sono contraddizioni poiché dello stesso argomento si hanno due opinioni differenti.
- 2): Per poter essere coerente, avrei dovuto rimanere decisa e convinta delle mie argomentazioni ed in quel caso non mi sarei dovuta far influenzare dal pensiero degli altri, così da non cambiare il mio.
- 3 a): Non mi viene in mente niente.
- 3 b): Credo che Socrate con ironia riproponga le sue argomentazioni in modo più convincente, convincendo quasi l'altra persona a pensarla come lui, poiché Eutifrone per ogni affermazione di Socrate risponde positivamente e sembra quindi d'accordo.

Post Test, Fase 3:

- 1 a):¹ Una sera sono uscita con gli amici e ho detto: “ A mezzanotte devo tornare a casa assolutamente perché è tardi e mia mamma si arrabbia”. Passa un po' di tempo e quando è arrivata la mezzanotte i miei amici mi dicono: “Ma tu non dovevi andare a casa a mezzanotte?” e io ho risposto: “ sisi ma è presto, sto fuori ancora un po' tanto mia mamma poi non si arrabbia.” Qui mi sono contraddetta rispetto a quello che avevo detto precedentemente.
- 1 b): Non credo ci siano delle contraddizioni, poiché gli dei sostengono ognuno cose differenti ma non cambiano idea. Cioè ci sono dei che definiscono una cosa bella ed altri brutta, ma in questo caso non cambierà l'idea sostenuta, ma solamente l'oggetto che sarà giudicato. Oppure per alcuni dei, quella determinata cosa verrà considerata santa e per altri dei quella cosa sarà non santa, ma ogni dio ha la sua idea riguardo a qualcosa.
- 2 a): nel discorso fatto in precedenza, per rispondere in modo coerente e non contraddittorio avrei dovuto pensare a ciò che avevo detto prima in modo da rispettarlo, e quindi avrei dovuto ammettere che ormai era tardi e sarei dovuta andare a casa. (Oppure avrei potuto dire “Mia mamma non si arrabbia sempre, quindi posso stare fuori un po' di più”)
- 3 a): [non presente]
- 3 b):² Socrate utilizza questa strategia per fare cambiare idea ad Eutifrone, facendo mutare anche la sua tipologia di ragionamento e portandolo forse ad una conclusione differente. Infatti la fine si giunge a sostenere che alcune cose possono essere sante per alcuni dei e altre non sante, oppure empie e non empie per altri.³

¹ In realtà non è indicato precisamente 1 a), è presente solo un •, ma è presumibile che sia la risposta a quella domanda.

² Sebbene sia indicato 2 b), non esistendo la 2 b) e considerando il contenuto della risposta è presumibile che sia la 3 b).

³ Segnate sul testo con la dicitura “Es.2” l'ultima, la penultima, la terz'ultima e la quint'ultima battuta di Socrate, ma senza rimandi espliciti nelle risposte. È probabile che si riferiscano alle 3 b).

Per concludere...

Penso che questo percorso sia stato utile per imparare a parlare ed aprirsi con le persone che non si conoscono o con le quali non si ha confidenza;

Mi ha dato modo di confrontare le mie idee con quelle degli altri e così ho capito che ci sono molte persone che condividono almeno in parte ciò che penso.

Penso che questo corso dia modo alle persone di acquistare più sicurezza nel parlare in pubblico e nel condividere le proprie convinzioni.

Devo ammettere di aver rivalutato la mia idea di partenza dopo essermi informata e aver ascoltato i discorsi dell'altro gruppo.

2.1.731244.F

Pre Test, Fase 3:

- 1 a): Sono contraddittoria quando dico che mi piace il freddo, ma poi accendo i termi a casa (?)
O quando dico che non mi piace il mio gatto ma poi lo accarezzo quando mi sale sulle gambe e fa le fusa.
- 1 b): Eutifrone prima parte con l'idea che è santo ciò che è caro agli dei, e empio il contrario, ma poi si contraddice alla fine assecondando Socrate
- 2 a): Dovrei dire che mi piace l'inverno e il freddo perché fa freddo così posso sentire il caldo dei termi e posso mettermi i maglioni pesanti.
- 3 a): Non mi viene in mente ☹
Ma l'ho usata questa "strategia"
- 3 b): Questa strategia la usa Socrate e lo dice in modo che Eutifrone confermi ogni frase. Prima fa degli esempi sul numero di oggetti o sul peso di un oggetto, per fare confermare Eutifrone che è la verità. Poi passa al discorso di giusto e sbagliato, buono e cattivo, che non si può avere una visione oggettiva su queste cose. Non possono avere una visione oggettiva né gli uomini né gli dei.

Post Test, Fase 3:

- 1 a): Sono contraddittoria quando mi arrabbio e litigo con qualcuno e penso di non volerlo/a più vedere, ma poi quando mi passa ho voglia di starci assieme
- 1 b): Eutifrone è contraddittorio perché in partenza afferma una cosa, ma continuando il discorso con Socrate conferma delle idee contro la frase iniziale
- 2 a): Avrei dovuto pensare "Non lo/la voglio più vedere finché sono arrabbiata"
- 3 a): Mia mamma dice che non le piace la musica rap, però le ho detto che gliene avevo fatta sentire una di quel genere e le era piaciuta.
- 3 b): Questa strategia viene adottata da Socrate, che usando frasi prese dal discorso di Eutifrone, e modificate in base a quello che voleva dimostrargli, riesce a far vedere e confermare ad Eutifrone la sua idea

Per concludere...

Penso che potrei utilizzare quanto appreso per affrontare una discussione, anche tra amici o in famiglia.

Potrei usare ciò che ho imparato per esporre le mie idee, uguali o in contrasto con un'altra persona. O potrei far cambiare idea a qualcuno motivando la mia.

Anche e soprattutto a scuola, per esporre meglio ciò che so in un'interrogazione o in una verifica. O per scrivere un saggio breve, ordinando le argomentazioni per far capire al lettore ciò che voglio dire. In ogni situazione dove devo esporre un pensiero. Anche in un colloquio di lavoro.

2.1.560163.M

Pre Test, Fase 3:

- 1 a): Mi capita abbastanza frequentemente di partecipare a discorsi o discussioni, in cui ci sono persone che per mancanza di chiarezza o per errore, si contraddicono nelle proprie opinioni.
Molto spesso capita di sentire frasi del tipo “L’italiano è la mia materia preferita” e appena cambia il professore diventi la materia odiata.
- 1 b): Nel discorso troviamo una contraddizione, chiaramente voluto da Platone, in cui Socrate fa contraddire il concittadino Eutifronte, prima facendolo ammettere che Santo ed Empio siano due cose ben diverse e subito dopo Eutifronte guidato da Socrate dice che: un elemento può essere sia Santo e Empio contraddicendosi.
- 2) Dovrebbero essere del tipo: “L’italiano è la mia materia preferita tra le altre, con questo prof. o con un prof. altrettanto bravo.
- 3 a) Non ho ricordi particolari di questo.
- 3 b) Sì, come detto nella risposta precedente Socrate cerca di far contraddire Eutifronte sul suo punto di vista verso il Santo ed Empio. È chiaro come Platone ragioni sul fatto che le divinità litighino tra di loro e cambino idea su cosa gli sia caro o meno, cioè su cosa è santo e cosa empio.

Post Test, Fase 3:

- 1 a): certo, capita spesso di incappare in discorsi contraddittori, per distrazione o perché chi li fa non ha le idee chiare. Un esempio, che è accaduto poco tempo fa con il mio interlocutore, è nel dibattito sulla pena di Morte. Egli affermava che la PDM è un deterrente, che sprona i cittadini a non uccidere più di quanto lo faccia la paura dell’Ergastolo. Ma poco dopo afferma che esso preferirebbe essere giustiziato piuttosto che essere condannato ad un Ergastolo. In tal modo si crea una contraddizione ovvero prima si afferma che: “La PDM è più crudele dell’ergastolo” e poi che “L’ergastolo è più crudele della PDM.”
- 1 b): Nel testo si ragiona su una contraddizione del fatto di cosa sia caro agli Dei e cosa meno, ovvero su santo e su empio. Infatti prima si afferma che ci siano delle cose sante e altre empie. Ma alla fine si dice che tutto è, è stato o sarà santo o empio, quindi il concetto di cose è santo agli Dei è in contraddizione.
- 2 a): Il discorso dovrebbe essere del tipo: “ Nella maggior parte dei casi la PDM incute più terrore dell’ergastolo, ma nel mio caso ho più paura della prigionia a vita.”
- 3 a): Certo, nel esempio precedente (1 A) ho usato volontariamente questa strategia per portare in contraddizione l’interlocutore.
- 3 b): Sì, Socrate utilizzò questo metodo per far ragionare Eutifrone e in qualche modo scagionarsi dalle sue accuse di empietà facendo capire che l’empietà degli dei è assurda.

Per concludere...

Quanto appreso in questo percorso di sicuro mi sarà utile sia nel tenere un discorso convincente e sia corretto logicamente. Può essermi utile in varie occasioni: come quando con un coetaneo o quando parlo ad una platea o ad un pubblico. Infatti argomentare correttamente e alla base della comunicazione tra persone.

2.1.461573.F

Pre Test, Fase 3:

- 1 a): Ad esempio mi è capitato di dire che mia sorella sbagliava nel comportarsi male con me e di lamentarmi di questo. E poi mi sono resa conto di comportarmi nello stesso modo. Perciò in quel caso sono stata contraddittoria.
- 1 b): Non riesco a trovare delle contraddizioni nel testo che ho letto.
- 2): Avrei dovuto dire che mia sorella si comporta spesso male con me ma in maniere diverse rispetto a me, perciò anche io mi comporto male con lei ma lei lo fa in modi diversi e perciò posso lamentarmi senza essere del tutto contraddittoria.
- 3 a): Non credo di aver mai usato questa strategia.
- 3 b): Secondo me Socrate usa questo metodo usando le affermazioni di Eutifrone quando dice che se ci sono delle cose che alcuni dei odiano e e altre che amano, allora alcune saranno sante e altre non sante. Secondo me perché non è così ovvio e non c'è un collegamento diretto tra odio/amore e santo/non santo. Non si può dedurre che se gli dei amano una cosa e credono sia giusta allora sarà santa perché ci saranno sempre altri dei che non la penseranno allo stesso modo. Perciò si creerebbe una contraddizione. In questo caso lui usa il metodo della “riduzione per assurdo”.

Post Test, Fase 3:

- 1 a): Una situazione in cui io stessa sono stata contraddittoria è stata quando ho detto a mia mamma che pensavo che un suo vestito era davvero brutto e poi io ne ho comprato uno di uguale perché mi sono resa conto che mi piaceva.
- 1 b): Non credo ci siano contraddizioni in questo testo
- 2 a): Per essere un po' più coerente io avrei dovuto guardare meglio il vestito di mia mamma e non essere prevenuta nel dire che secondo me era brutto perché dopo mi sono resa conto che provandolo ho visto che in realtà non lo trovavo così brutto.
- 3 a): Ad esempio se credo che mia sorella abbia torto in quello che dice io cerco attraverso questa strategia di farle capire che in realtà si contraddice.
- 3 b): Sicuramente Socrate lo utilizza perché alla fine del dialogo fa capire ad Eutifrone che in realtà non possono esistere cose sante e non sante perché gli Dei sono in disaccordo, perciò non esiste un'unica soluzione perché ci sarà sempre qualche santo che non è d'accordo.

Per concludere...

[assente]

Pre Test, Fase 3:

- 1 a): “Le persone bionde sono tutte stupide”
“Margherita Act è intelligente”
- 1 b): Non so
- 2): Alcune persone sono stupide, comprese quelle bionde. Questo significa anche che non tutte le persone bionde sono stupide.
- 3 a) No, non mi è mai capitato.
- 3 b): Socrate lo usa con Eutifrone riguardo il fatto che gli dei danno valore ad alcune cose. Allo stesso tempo Eutifrone accusa Socrate di non credere in tali valori. Quest’ultimo gli dimostra che i valori sono differenti quanto gli dei e spesso si scontrano.

Post Test, Fase 3:

- 1 a): “Il cielo è limpido ma c’è qualche nuvola”
- 1 b): Non mi sembra ci siano contraddizioni.
- 2 a): “Il cielo non è limpido: ci sono alcune nuvole”
- 3 a): Non mi è mai capitato
- 3 b): Sì, durante tutto il dialogo: all’inizio parla degli dei che amavano determinate cose fino ad arrivare alla conclusione che non tutti gli dei credono che siano giuste le stesse cose

Per concludere...

[assente]

Pre Test, Fase 3:

- 1 a): Ogni volta che dico “Non ho più fame ma subito dopo dico che “Non ho mai avuto così tanta fame in vita mia”. [1 a) N’2: Mia sorella un giorno ha detto “Usa pure i miei vestiti”, ma quando li ho usati anche il giorno dopo ha detto “Non puoi usare i miei vestiti]
- 1 b): No.
- 2): Non lo so.[2 a) N’2: Per essere coerente doveva dire: oggi puoi usare i miei vestiti, ma solo oggi, non gli altri giorni.]
- 3 a): Non mi è mai capitato, che io ricordi.
- 3 b): Socrate lo usa in tutto il testo.
Nella sintesi parziale c’è scritto che Socrate invita il suo interlocutore a ragionarci.

Post Test, Fase 3:

- 1 a): Non mi viene in mente
- 1 b): La prima frase di Eutifrone, perché nel resto del testo Socrate gli fa vedere come ha sbagliato.
- 2 a): ... [freccia che indica la risposta 1 a)]
- 3 a): Non credo, forse non me ne sono resa conto.
- 3 b): Secondo me Socrate usa la reductio ad absurdum perché prima dice a Eutifrone che ci credeva, e poi lo ha fatto ragionare come voleva lui per arrivare alle stesse conclusioni.

Per concludere...

[assente]

2.1.670573.F

Pre Test, Fase 3:

- 1 a): Un esempio potrebbe essere la frase che spesso sento dire riguardo immigrati, meridionali o altre “minoranze”, ovvero l’affermazione assoluta che sono tutti delinquenti ma seguita dalla particolare in cui si parla di un conoscente che invece è onesto.
- 1 b): Non le trovo.
- 2) Viene detto che tutti gli immigrati sono delinquenti, ma ci sono dei casi in cui essi sono onesti, quindi si dovrebbe dire che non è vero per tutti, ma ci sono immigrati delinquenti ed immigrati onesti.
- 3 a) Non mi ricordo.
- 3 b) Sì, perché Socrate fa delle supposizioni iniziali per poi arriva alla conclusione opposta.

Post Test, Fase 3:

- 1 a):¹ Chi è pro alla vita non dovrebbe essere per la pena di morte perché attuandola toglierebbe la vita a un essere umano.
- 1 b): [non presente]
- 2 a): Non si può fare un discorso coerente con queste due contraddizioni.
- 3 a): [non presente]
- 3 b): [non presente]

Per concludere...

Quando dovrò fare temi argomentativi in classe potrò utilizzare le nuove tecniche apprese per elaborare un discorso coerente e persuasivo.

Inoltre, durante le discussioni in famiglia e con amici riuscirò a discutere con più sicurezza e rispettando le opinioni altrui.

¹ In realtà in questa risposta, così come nell’altra, è indicato solo il numero e non la lettera, ma si può presumere sia la a).

Pre Test, Fase 1: (4)

Personalmente sono più contro che a favore della pena di morte. Evito di scegliere il “decisamente contro” poiché ritengo sia impossibile prendere una decisione definitiva su una questione di così grande importanza e credo sia indispensabile considerare in merito al tema il contesto storico, politico e sociale dello Stato dove si vuole introdurre la punizione. È un dato ormai ufficializzato quello che considera gli Stati dove ancora oggi vige la pena di morte come quelli con il più alto tasso di criminalità. La violenza, banalmente porta altra violenza. Uno stato che legalizza la pena di morte susciterà facilmente la rabbia dei suoi abitanti che nutriranno avversione (e non paura, come si potrebbe credere) nei confronti di esso e anzi, se possibile cercheranno di schierarsi dalla parte del condannato, innescando una lotta sociale contro le istituzioni. La criminalità potrà aumentare poiché i cittadini, che dovrebbero vedere nello Stato una guida da seguire, vedono semplicemente un meccanismo che criminalizza e condanna l’omicidio ma che lo compie. La domanda che i cittadini si porranno sarà dunque: “se lo Stato compie un atto criminale, perché dovrei astenerlo dal compierlo io stesso?”. Ritengo che sia fondamentale in uno Stato democratico e moderno dare la possibilità a chiunque compia un crimine di “riabilitarsi” e compiere lavori socialmente utili. La pena sarà dunque scontata e non si intaccheranno in alcun modo i diritti dell’individuo, che in uno Stato con la pena di morte non sono rispettati. Inoltre, la pena di morte ha punito e ucciso uomini del tutto innocenti dei crimini commessi e questo deve essere assolutamente evitato. Ritengo molto più soddisfacente vedere il condannato in carcere vivo e a ripensare ai propri errori piuttosto che morto e privato di ogni possibilità di redenzione e di sconto di pena prolungato nel tempo. (nell’ordinamento giuridico italiano sarebbe più giusto se ci fossero più ergastoli). Per quanto riguarda leader reduci dalla guerra (Hitler, Mussolini) ritengo sia difficile considerare giusta o no la loro morte poiché cambia il contesto storico, politico e sociale. (334 parole)

Post Test, Fase 1: (5)

Dopo il lavoro svolto ritengo essere decisamente contro la pena di morte dal punto di vista morale, sociale e politico.

- Dal punto di vista morale la pena di morte è fonte di contraddizione poiché diventa assassino colui che condanna e uccide il colpevole di un determinato reato punibile con la vita. Dunque il primo dovrebbe essere a sua volta punito, innescando una reazione a catena che condannerebbe un numero sproporzionato di persone. Inoltre, secondo il trattato dei diritti dell’uomo, la pena di morte non è ammissibile poiché priva l’uomo del diritto alla vita e al suo diritto a essere libero, privandolo dunque di ogni libertà di agire ed essere dunque uomo. Privando l’individuo della sua libertà, l’uomo non è più tale poiché, se condannato alla pena di morte, non viene più considerato tale (inteso come individuo libero e dotato di ragione) ma solo come un mero essere senza alcun tipo di individualità.
- Dal punto di vista sociale la pena di morte è svantaggiosa per lo stato: essa non diminuisce il numero di crimini, anzi è statisticamente accertato che negli Stati dove vige la pena di morte vi sia un più alto numero di crimini. Inoltre la pena di morte può scatenare reazioni diverse tra gli abitanti di uno Stato, tra cui l’astio nei confronti di quest’ultimo. Il cittadino, non sentendosi libero, e auspicando egli alla libertà, (che tutti gli uomini ricercano) non vede di buon occhio una società che lo priva di tale diritto e va contro di essa: l’astio può manifestarsi attraverso una propensione a compiere crimini. Lo Stato infatti non è esempio per il cittadino, ma esercita esso stesso la pena che egli stesso punisce. È per questo che la pena di morte non spaventa gli uomini ma anzi, essi possono addirittura empatizzare con il condannato se quest’ultimo è giovane o se si ha poca sicurezza che esso sia colpevole. È molto più esemplificativo il carcere, poiché l’uomo si vede privato in parte della sua libertà individuale e ha tempo per riabilitarsi per il suo eventuale reinserimento nella società (che deve essere monitorato da controlli di tipo psicologico e da una stretta osservanza dell’ex detenuto da parte delle autorità).
- Dal punto di vista politico la pena di morte è usata come mezzo per uccidere delle minoranze sociali (come omosessuali, o oppositori politici) al fine di imporre uno Stato autoritario che va contro ogni principio di società moderna e civile, in quanto regolata sulla libertà degli uomini. (408 parole)

Pre Test, Fase 1: (4)

Personalmente sono dell'opinione che la pena di morte sia quasi sempre ingiustificata.

Infatti, credo che la pena più aberrante dal punto di vista umano non sia la pena di morte, bensì l'ergastolo o addirittura nei casi più gravi i lavori forzati. Penso infatti che sia il colpevole della pena, sia coloro che fanno da spettatori di questa pena possano rimanere permanentemente segnati nel vedere un essere umano ridotto quasi alla schiavitù e senza nessuna libertà piuttosto che nell'assistere ad un'esecuzione che potrebbe in un primo momento colpirli e addirittura farli empatizzare con il condannato, ma che comunque potrebbe non essere sufficiente per fermare altri dal compiere lo stesso reato.

La morte non è la pena peggiore poiché, se il condannato dopo aver commesso il reato non riscontrerebbe altre pene, il suo dolore durerebbe pochi istanti e tutto sarebbe finito. Invece, riducendo una persona ai lavori forzati e privandola di ogni libertà, questa vivrebbe ogni giorno della sua vita un forte senso di oppressione. Per quanto la mia posizione sia radicale e violenta, sono convinta che sia la più efficace.

L'unico caso in cui sarei favorevole alla pena di morte è per coloro che hanno causato genocidi. Infatti, se Hitler fosse morto in uno degli attentati contro di lui, forse si sarebbero risparmiate le vite di migliaia di persone. Però, dato il corso della storia, forse sarebbe stato meglio se anche i dittatori che causarono genocidi fossero stati condannati ad una pena che gli togliesse completamente la libertà e la dignità di esseri umani. La pena di morte sarebbe quindi giustificabile se uccidendo il colpevole, fosse possibile salvare altre vite. (270 parole)

Post Test, Fase 1: (5)

Sono decisamente contro la pena di morte. Ritengo infatti che la pena di morte, decisa dal sistema giudiziario di uno Stato, sia una contraddizione, poiché lo Stato che punisce l'omicidio commesso dal criminale con l'omicidio del criminale stesso sta irrimediabilmente andando contro le sue stesse leggi, legittimando quindi in qualche modo il crimine stesso (cioè l'omicidio). Quindi la pena di morte potrebbe essere legittimata in uno stato in cui l'omicidio non costituisce un reato, ma se così fosse si rischierebbe di cadere in un circolo vizioso, in una sanguinaria anarchia.

Inoltre, i paesi in cui è in vigore la pena di morte presentano un tasso di criminalità maggiore rispetto a quelli dove questa non è in vigore, questo è supportato da dati.

Un altro argomento contro è che il diritto alla vita è inalienabile. Secondo i trattati Onu, non è l'unico diritto fondamentale, poiché tra questi vi è anche il diritto alla sicurezza e alla libertà. Questi due diritti non potrebbero però essere assicurati se per prima cosa non fosse assicurata la vita.

Inoltre, la pena di morte è irreversibile (a differenza di una condanna che implica la carcerazione), quindi un eventuale errore giudiziario non potrebbe essere corretto, il che implicherebbe la morte di un innocente per mano dello Stato.

Vi è poi un problema nel determinare quali crimini siano effettivamente punibili con la pena di morte, quale crimine sarebbe abbastanza grave da essere punito con la pena di morte? Inoltre, sia per i sostenitori della pena rieducativa che per quella punitiva, si è generalmente d'accordo sul fatto che il criminale, una volta entrato in carcere non costituisca un pericolo per lo Stato. Per eliminare totalmente la probabilità che un individuo, sia condannato all'ergastolo o che alla fine possa rientrare nella società, dovrebbe essere sottoposto a cure mediche che assicurino la loro salute psico-fisica, poiché essendo uomini anche loro e facendo parte della società dovrebbero godere dei diritti fondamentali. (320 parole)

2.2.880367.F = Pro
2.2.761243.F = Contro

[Introduzione dell'attività, presa di posizione e relativi commenti]

⇒ P: Allora, ho scelto di prendere sta posizione perché la pena di morte è...cioè, può essere vista come un atto di disumanità, cioè che capisco perché, ok uccidere una persona per esempio sulla sedia elettrica, per quanto, cioè, può essere u atto disumano, ma pensare, non so, se questo è un pluriomicida, uhm, che ha ucciso metti 50 persone, o che è un una...un, un violentatore, si dice? Sì. Che ha violentato...bambini o anche donne, o anche uomini, potrebbe essere, eh...nella sua, in tutta la sua vita, e che non si pente di questa cosa, e che magari fino alla morte mi, mi, cioè ride su questa cosa, che alla fine cioè secondo me la maggior parte delle, delle persone che finiscono sulla sedia cioè, se sono arrivati ad uccidere tante persone, o comunque a fare atti così terribili, vuol dire che comunque hanno magari un problema mentale, quindi secondo me, cioè la, è inutile imprigionarli, magari anche in carcere, cioè a vita, se poi comunque anche il carcere, cioè l'ho scritto anche nel foglio nel senso, c'è la corruzione. Eh, si vede anche nei film, ma comunque si sa che c'è la corruzione.

[commenti su volume e registratore]

È inutile perché con la corruzione cioè i criminali possono comunque, eh avere dei privilegi diciamo, e e quindi magari cioè stanno anche bene là dove si trovano, e quindi cioè, magari è ingiusto per le famiglie delle vittime, magari dicono "ok è in prigione ma se ha tutti sti privilegi..." o non so, comunque metti che, cioè non so (risatina) (metti) questo, quindi secondo me è una cosa cioè non per tutti, perché magari non so, quello che ha ucciso tipo 2 persone, ma che poi magari si pente o comunque che l'aveva fatto cioè non, era stato un gesto involontario in attimo di, non so, tipo pazzia, e magari si pente, e uno magari lo incarcerano una volta uscito fa atti buoni diciamo, caritatevoli, allora non serve. Ma per, per l'appunto le persone che commettono grav, gravi crimini, ripetutamente, secondo me è una buona soluzione diciamo.

⇒ C: Ok, invece io sono partita dal fatto che eh siamo tutti esseri umani, quindi tutti dovremmo avere il diritto alla vita e alla libertà. Questo non incide sul fatto che dopo una persona decida di commettere un crimine o no. Ma, piuttosto, dovrebbe essere eh un impedimento morale, cheee ostacola, secondo me, eh anche la, la stessa persona, perché dal momento in cui si commette un crimine, che uno lo realizzi o meno, eh, incide comunque sulla persona. Per sempre. Ehm, per le persone che non, non capiscono o non siii, mmm...ehm...

⇒ P: Pentono

⇒ C:...non si pentono di quello che hanno fatto, ehm, questo non vuol dire che, che le che queste persone non abbiano, ah, il diritto di avere più tempo per riflettere. Perché potrebbe essere una circostanza appunto di tempo, o anche solo ...eh, un fattore psicologico, per cui non si ricordano o non riescono a metabolizzare bene, in più alcune persone, ehm, magari la gente che accusa non lo sa, però hanno anche dei passati diversi, hanno delle motivazioni o comunque dei mmm dei retroscena nelle loro vite, che possono incidere su, su una decisione del genere. E per questo, ehm, non potremmo secondo me giudicare le persone per quello che hanno fatto, finché non conosciamo veramente bene il caso. Ehm, secondo me, la pena di morte non, non è così efficace come altre pene, come magari l'ergastolo, piuttosto, eh perché comunque ah togliere la vita a una persona, che magari ne ha tolte altre, è la è la stessa cosa, cioè è lo stesso reato che si commette, perché nel momento in cui io dico "tolgo la vita a questa persona perché lei ne ha tolta ad altre" è la stessa cosa e ci mette sullo stesso piano. E questo secondo me è incoerente ed è anche un paradosso. Ehm, per questo preferirei, per esempio, una pena come, che dev'essere condannata perché ovviamente sono reati gravi di cui si parla, però ci sono altre mmm altre cose che si possono mettere in atto per, ehm, intanto far riflettere la persona su quello che ha fatto, quindi

dandogli tempo, facendolo stare da solo, non deve avere comfort secondo me, non deve avere agi che magari, come dici tu, le prigioni a volte possono fare perché sono corrotti, o ecc. Devono vivere in condizioni tali da potersi rendere conto veramente di quello che hanno fatto. E nel momento in cui ancora non capiscono, questo deve protrarsi per sempre, cioè, non è togliere la vita ma è quasi togliere la libertà, proprio perché tu, ad un certo punto, sei proprio incanalato nella via per capire quello che hai fatto. Cioè ti mette proprio nella condizione di, di riflettere su quello, non hai tempo per riflettere su altro o per vedere i tuoi parenti, nessuno. Quindi, secondo me, questo potrebbe essere un, un'alternativa efficace, ovviamente ogni...

⇒ P: Quindi dici la prigione a vita?

⇒ C: ...persona che subisce un torto...

⇒ P: La prigione a vita?

⇒ C: Sì.

⇒ P: Ok.

⇒ C: Eh deve condannare la cosa, eh più e più volte, per esempio dei casi dei molestatore o comunque ...ah, attiiii, inumani diciamo, però...appunto, la pena di morte nonnn, non non serve in tanti casi. Anche perché le, ci sono diverse occasioni, per esempio una persona può togliere più vite come ne può togliere una nello stesso istante, pensiamo a gli attentatori, però ehm...ehm, questaaa, questa cosa, eh dovrebbe valere, se parliamo di pena di morte, dovrebbe (par), valere sia per l'uno che per l'altro, e questo sul lato anche morale non sarebbe giusto perché allora potremmo dire "eh vabbè, lui ne ha ucciso solo uno", ma sempre di vite umane parliamo. Per questo non si può, non è una cosa che si può mettere sulla bilancia, e per questo non possiamo uccidere delle persone per quello che commettono, ma solo farle pentire e, ehm, diciamo, ehm...ehm...metterle in uno stato di disagio dove, eh, non possono fare niente se non riflettere. Perché comunque non hanno le libertà di fare quello che a loro piace o di disturbare il bene pubblico.

⇒ P: Ok, allora, ahm, cioè ho capito quello che vuoi dire solo che...allora, per esempio, tu hai detto, se ho capito bene, che ehm...non è giusto non condannare una persona che uccida una persona, cioè, solo una per esempio, due, eh no, eh oddio non so come spiegarmi allora eh ok, che non è giust, che non è giusto, se poi ehm giustiziamo invece quelli che ne ha uccisi tanti, è giusto?

⇒ C: Uhm ... allora, il mio discorso era: come non possiamo condannare quello che ne uccide uno non possiamo condannare...

⇒ P: Ok.

⇒ C: ...neanche gli altri, la pena dev'essere uguale...

⇒ P: Ok.

⇒ C: ...ma in proporzione, cioè nel senso: una persona che ne uccide una eh anche magari potrebbe essere per il fatto che è autodifesa ooo...ci sono certe condizioni che looo, lo portano a commettere quell'azione, che magari possiamo capire come no. Eee, come questa persona ne uccide una, e come altre ne uccidono tante, comunque la pena dev'essere sempre quella di della prigione.

⇒ P: Ok. Ok, allora eh cioè, è vero che la, la cioè no secondo me non, la pena non deve essere uguale per tutti, cioè nel senso, non che quello che ne ha uccisa...no, nel senso che non quello che ne ha uccisa una ... Cioè, ehm, allora, per esempio se, metti che, arriva cioè questo uomo, o non so, donna, vabbè, uccide più persone, ok?! Uhm...eee, e magari non so, non viene giustiziato alla pena di morte, e viene incarcerato a vita, ok. Potrebbe capitare che unnn, un non so, un parente di una vi, delle vittime mmm in qualche modo riesca ad uccidere il, l'assassino, ok, hai capito?

⇒ C: Uhm uhm.

⇒ P: Ok. E lui viene incarcerato, ok?! Uhm, no non ha senso il mio discorso (risatina) () allora eh...aspetta, fammi un attimo fare mente locale. Ok, vabbè, no aspetta, riprendo da un altro punto. Allora tu hai detto di isolarli diciamo, se vengono, ok vengono imprigionati a vita, isolarli nel senso di lasciargli il tempo, diciamo, di riflettere su quello che hanno fatto. Ma secondo me la

pena di morte è stata creata, diciamo, inventata, per coloro che hanno compiuto atti talmente disumani che, cioè proprio ma sono magari, cioè nel senso può essere una cosa mia, non riesco a capire come un uomo che non abbia magari problemi mentali o comunque qualche, ok magari è stato un, un atto che gli è successo da piccolo. Per esempio, un molestatore magari è stato molestato da piccolo, e quindi dopo anche lui lo diventa, ok, può essere, è vero, e questo mmm cioè...ok, va bene, però non, secondo me, ok lascigli il tempo di riflettere, ma se una persona molesta cento persone, secondo me non possiamo giustificarlo il, perché lui ha subito da piccolo, uhm, la stessa, uhm, la stessa cosa diciamo, e giustificare le altre cento persone. Perché secondo me non è giusto, nel senso ehm...ciè, non dico che lui deve andare non so da un, da uno psicologo a farsi aiutare, perché in certi casi magari non lo capiscono nemmeno che hanno questo problema, però non ha senso secondo me imprigionarli, farli riflettere, se poi magari loro non arrivano comunque a, a capire quale sia il problema. Ciè magari sono comunque convinti del fatto che loro abbiano ragione e, e che gli altri abbiano torto. E che lui abbia fatto bene magari ad uccidere magari le cento persone, a molestarle o qualunque cosa, cioè, non so...

⇒ C: Ma per questo io dico proprio di cioè di rinchiuderli a vita, quasi isolarli, perché loro non possono fare più del male. E non importa, cioè, se lo capiscono o no, ma comunque loro sono isolati, non possono più fare del male, a prescindere. Anche se non hanno riflettuto, cioè non hanno riflettuto e non hanno capito i loro errori, comunque non possono più fare del male se sono isolati e controllati per bene, e non possono parlare con nessuno, perché quella è la, la pena giusta, secondo me. Ciè la morte è, è pesante. Perché non possiamo anche mmm dare per scontato che, ah, nessuno tra questi si possa pentire, e io non dico che quando sarà pentito potrà uscire, ma che almeno nella vita può aver, eh, risolto questa sua questione, anche dal punto di vista morale con se stesso, cioè è comunque una persona. [discorso con leggermente più fervore]

⇒ P: Ok, però, mmm, cioè ok isolarli a vita, ma non dico che la pena di morte sia un modo per, diciamo, uhm, togliere di mezzo queste persone, cioè, mmm, per liberare diciamo le prigioni, però dal punto di vista, eh, cioè parlando proprio di spazio, la crem, il tasso di criminalità è molto alto, cioè magari non ce ne rendiamo conto, ma guardando anche il telegiornale, o comunque quello che succede nel mondo, è tanto alto, oltre, vabbè togliendo il (solo) fatto dei terroristi che è solo, ok, però già è alto di suo, se poi ci mettiamo ad imprig, cioè ovviamente il tasso di criminalità, uhm, cioè, delle, dei crimini gravi, cioè, magari è leggermente inferiore rispetto a quello non so tipo al furto o quelle robe lì, però se ci mettiamo ad imprigionare tutti quelli che, ok è vero, hanno il diritto di avere una possibilità, però se ci mettiamo ad imprigionarli tutti...eee, e loro non arrivano mai a...ok, magari sì magari no, a una diciamo a un pentimento...ciè non, è, è anche uno spreco, nel senso ehm, cioè...non so come dirlo. Poi vabbè, comunque mmm, un lato negativo potrebbe essere che tante persone vengono giustiziate ingiustamente, nel senso che vengono magari mandati alla pena di morte per qualcosa che, ok, però questo secondo me non determina il fatto che sia, la pena di morte sia giusta o ingiusta, perché questo (con), cioè, è basato su quello che decidono i giudici, che decide il giudice, cioè se il giudice prende una decisione sbagliata in base alle prove che ha del crimine, non è colpa della pena di morte, è colpa del giudice (o) del giudice nel senso che ha preso la decisione sbagliata, ma anche lui in base a quello che gli hanno detto, che gli hanno riferito, quindi boh, c'è secondo me non, non possiamo basarci sul...().

⇒ C: Ma proprio per questo, se il giudice è così incisivo e a, e a volte anche la bravura degli avvocati si vede ovunque, può veramente far, ehm, decidere la libertà o no di un individuo. Proprio per questo, se la pena, cioè, è uguale per tutti, magari a differenza di anni, per il crimine che è stato commesso, lasciando stare quelli che hanno veramente fatto stragi umane, di vite umane. Ehm, così tutti sono imprigionati. Non è che mi capita l'avvocato bravo, anche se ho commesso un bravo crimine io non vengo ucciso, mentre un altro che magari ha commesso lo stesso crimine, con un avv, un avvocato che (magari) non è tanto competente quanto l'altro allora non mi uccidono. Ciè, capisci? [di nuovo tono meno infervorato]

- ⇒ P: Uhm uhm, sì. (risatina) cioè...(risatine) cioè, secondo me ok, da un alto, imprigionare, cioè è giusto, perché così lasci il tempo di riflettere a quello che ha commesso...però, cioè boh... (risatina) ()
- ⇒ C: Io capisco il bene comune al di là del bene (), cioè, dell'individuo, ecc. Però, ci sono altri modi, secondo me. E questo è veramente drastico, e una persona non dovrebbe arrogarsi il diritto di togliere la vita a, a nessun'altro, che, che esso sia intenzionato o secondo delle leggi che non sono state scritte da nessuno e che anche un potente potrebbe fare da dittatore, mettere la legge del "tutti andiamo al, alla sedia elettrica" perché l'ha deciso questo dittatore qua, mentre eh una legge eh del tipo eh "si va in prigione, si viene isolati" è più comune a tutti. È comunque una cosa che nel comune è più più mmm... (risatine)
- ⇒ P: Vabbè, ok. Volevo fare un esempio. Allora, per esempio i mafiosi.
- ⇒ C: Eh.
- ⇒ P: Ok. Loro non commettono i reati direttamente.
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: Ma, almeno la maggior parte delle volte, o comunque, eh incaricano altre persone...
- ⇒ C: Sì sì sì.
- ⇒ P:...di fare i crimini, ok?! Ehm...e il mafioso magari, non so, viene preso, perché accumulano prove, viene preso, lo imprigionano, magari, non lo so, perché non hanno abbastanza prove, non so ha ucciso 500 persone ma ne possono, possono dimostrare che ne ha uccise solo 2, non, quindi non lo mandano alla pena di morte, lo imprigionano, comunque il mafioso, cioè si sa, ha privilegi in carcere, perché appunto come () detto prima attraverso la corruzione, comunque poi a volte scappano, tramite ok modi, vabbè, scappano. Ehm, diventano il boss quasi delle carceri, quindi comandano tutti eee e magari dopo fanno tipo, utilizzano la prigione e i prigionieri come cioè mmm non, non volevo dire in un modo brutale, fanno il lavaggio dei cervelli magari, ai prigionieri...
- ⇒ C: Ma se sono isolati come () (?)
- ⇒ P: Eh ma ma ok, se sono isolati ok è un conto, però se magari cioè adesso per esempio non sono isolati, non vengono isolati...quindi...
- ⇒ C: Ma dipende anche dalla bravura delle forze dell'ordine a questo punto...

2.2.880367.F = Pro
2.2.761243.F = Contro

[Introduzione dell'attività, nomi, presa di posizione]

- ⇒ P: Sono pro alla pena di morte perché, innanzitutto, allora, la pena di morte secondo me, cioè la pena di morte effettivamente è la, il metodo, diciamo, utilizzato dallo stato, da uno stato, per togliere la vita a un individuo che abbia commesso, ah, crimini gravi. Eh...si...posso tipo, pormi un, un contro? C'è po, si potrebbe dire che... si crea...
- ⇒ C: (Eh)
- ⇒ P:...un circolo vizioso...o me lo dici tu...?
[commento esterno sul parlare ad alta voce]
- ⇒ C: (Eh, ok), allora io devo dire contro questo argomento che ehm dal momento in cui hai detto che uno stato può utilizzarlo per togliere la vita a un individuo, io posso dirti che in alcuni stati questa cosa può proprio venire utilizzata per eliminare un individuo che va contro questo capo politico...quindi, per un proprio favore e non per un reato che viene commesso contro la comunità intera.
- ⇒ P: Sì ma uno stato ehm deve, può condannare una persona in bas, ovviamente c'è un processo prima, cioè non e cheee la persona va lì e lo condannano, c'è un processo prima, e le persone ovviamente c'è il crim, il criminale contro la difesa, sì, no spetta, sì, e e c'è la giuria eee, e poi si deci, si decide in base aaa, a quello che viene detto in tribunale, quindi alle prove riportate. C'è per esempio uno stato come fa a, ehm, a condannare una persona magari che è innocente alla pena di morte mmm senza magari passare comunque inosservata cioè mi sem, è quasi impossibile eh e, ehm, mi sono persa. Spetta...
- ⇒ C: Ma in alcuni stati totalitari, per esempio nel sud est -asiatico, vigono dei, dei regimi dove tante volte non c'è neanche un processo, vengono delle esecuzioni anche non pubbliche ma private, e tante volte questi dati non vengono neanche conferiti con il resto del mondo, quindi noi, ci sono queste persone che spariscono, proprio perché potrebbero essere un, una minaccia per questi capi politici.
- ⇒ P: Boh allora io non la chiamerei pena di morte, perché comunque la pena di morte secondo me è una cosa che viene, è proprio una condanna come quando ti condannano non so 5 anni di prigione, è una condanna che ti dona lo stato, quindi io con stato intendo...ciè, mmm, ok dei regimi totalitari in certi, certe nazioni, o paesi, o nazioni, eh, che però ok magari uccidono qualcuno senza farlo sapere a nessuno, ma allora io non la chiamerei pena di morte, la piuttosto esecuzione, per quella che è, quindi un'esecuzione un, mmm, un togliere la vita a qualcuno, cioè appunto senza proclamarlo, nel senso non è che anche negli stati uniti per esempio dove in alcuni stati c'è la pena di morte lo proclamino, però nei giornali viene fuori "condannato a pena di morte", nel senso, la pena di morte secondo me è qualcosa che viene comunque detto alla popolazione. Quindi io se, quando, mmm tu parli di regimi totalitari e appunto se persone che scompaiono non parlerei di morte perché, mmm, non è nemmeno una pena che viene...inflitta diciamo al, al, mmm, al criminale, alla persona, ma è appunto un, un'esecuzione fatta, che può essere fatta a chiunque, capito?
- ⇒ C: Ma...sì ma eh quando dici che non viene, cioè, che esce sui giornali la notizia, che differenza c'è se viene detto o no?
- ⇒ P: In che senso?
- ⇒ C: Nel senso, ah... secondo te, la pena di morte deve essere propagandata nel senso, i cittadini devono saperlo?
- ⇒ P: Uhm, non nel senso tipo pubblicare in prima pagina: "eh questo viene uhm condannato a morte", ecc., ma uhm ehm comunque se è un crimine grave e viene e si ricorre alla pena di morte

vuol dire che comunque è, (uhm), comunque si vede nei giornali quando, non so, qualcuno uccide una persona, lo fanno passare per i telegiornali che, uhm, questa persona, cioè il, il processo che li, che gli attribuiscono o comunque la condanna che gli attribuiscono. E, e perché non dovrebbe essere?! Non dico che dev'essere una cosa ehm utilizzata come una propaganda, ma, semplicemente, eh, informare il, i cittadini che hanno il diritto di essere informati su cosa succede nel proprio stato, informali di quello che sta accadendo: se una persona uccide cento persone, perché un cittadino (non), non dovrebbe essere eh, non dovrebbe avere il diritto di sapere che pena viene inflitta a questo, a questo criminale?

- ⇒ C: Non pensi che questo cioè questo sapere che pena viene inflitta possa un po', traumatizzare diciamo, la popolazione? (Può) metterla in un regime un po' di, non dico terrore, però comunque ah ci sanno sempre delle persone contro la pena di morte, quindi delle possibili rivolte o delle proteste.
- ⇒ P: Beh, ma allora, come non dovremmo pubblicare la pena di morte, allora non dovremmo pubblicare niente, perché se per esempio (si) viene, viene fuori un un qualcosa che magari è contro ehm non so gli animalisti, beh, gli animalisti? Sì...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: ...eh e non lo pubblichiamo cioè è come, eh rimarremmo nell'ignoranza perché nessuno saprebbe niente di, di niente, per esempio se non, non esisterebbero nemmeno i giornali a sto punto perché ok togliendo le notizie sportive, quello robe lì, dico, di queste cose diciamo gravi, cioè è come, è come, togliere il diritto a un cittadino di essere informato su quello che accade nel proprio stato. Cioè come io informo il cittadino...
- ⇒ C: Ma io non () ma ti ho chiesto: secondo te questo non potrebbe causare terrore?
- ⇒ P: Sì certo potrebbe causarlo, ma tu hai detto cosa rivolte, ok, ci sono rivolte a Parigi, c'è la rivolta che non c'entra con la pena di morte ma è comunque una rivolta eh stanno facendo sciopero, c'è la rivolta degli animalisti, c'è la rivolta degli ambientalisti, ci sono un sacco di rivolte, la pena di morte è vero potrebbe scatenare una rivolta, ma eh come negli altri casi, cioè, ci sono persone contro e ci sono persone pro. È tutto una questione di pro e contro.
- ⇒ C: E quindi su che base dovrebbe essere deciso di attuare la pena di morte?
- ⇒ P: Su che base?
- ⇒ C: Bisognerebbe decidere di attuarla o no.
- ⇒ P: In che senso?
- ⇒ C: Cioè: eh hai detto "ci sono dei pro e dei contro"...
- ⇒ P: Sì
- ⇒ C: Ok, ma chi è che stabilisce allora chi, cosa imporre? Cioè, se imporre o no la pena di morte come punizione?
- ⇒ P: Beh lo stato che si basa sulle prove mmm che, che ha in mano, nel senso, se trova un criminale, ha ucciso una, 2 persone, e nelle scene del crimine che vengono comunque cioè lo stato non è che attribuisce la pena di morte così a caso, cioè vede una persona, pensa che sia stato lui ad ucciderla, allora la manda alla pena di morte. Ovviamente uhm lo stato ehm si preoccupa di ehm esaminare attentamente le prove che si hanno eh e le scene del crimine e tutto. Poi se ritengono, cioè, se hanno abbastanza per incriminare una persona, eh, allora la mandano, cioè se questo crimine che ha commesso è davvero grave, mmm, la condannano alla pena di morte. Se durante il processo non lo so, la difesa per esempio riesce a, ehm, mostrare che il criminale non è sta, non è colpevole, mostrando appunto al, al giudice la prova che ehm non so, che lui non è, uhm che non è stato lui ehm appunto mostrando le prove, allora la pena di morte ovviamente non si attualizza. [discorso che risulta più veloce e un po' "spezzettato"]
- ⇒ C: Ma se questa cosa viene scoperta dopo? Cioè nel senso, magari si pensa che sia colpevole, dopo uno due anni intanto è già stata attuata la pena di morte, perché si era sicuri che quello era il colpevole, dopo viene fuori che non è stato lui. In quel caso, essendo morto, non c'è giustizia,

mentre con altri... metodi come l'ergastolo o con la prigione si potrebbe fare tornare giustizia, non avendo una morte che non era una morte giusta.

- ⇒ P: Allora cioè, intanto non penso che uno stato appunto come (hai) detto prima, che giudichi una persona se non è sicura. Cioè nel senso ok, magari ho 3 prove a favore mmm ma se ne ho anche una contro, non penso che il giudice dica “vabbè, ne ho 3 a favore, allora lo incriminiamo, cioè lo, lo mandiamo a morire”. Ovviamente, mmm, appunto come (hai) detto prima esaminare attentamente, a volte è vero ci sono errori, ma in questo non con, cioè non è diciamo, ok si potrebbe, si potrebbe ricorrere all'er, all'ergastolo, ma l'ergastolo effettivamente sono 25 anni di prigione, dopo di cui si può uscire sotto buona condotta. Quindi l'ergastolo effettivamente non esiste, cioè uno ok può stare 25 anni in prigione, lo mandano fuori e poi cosa fa?! Ritorna ad uccidere?! Ok si potrebbe dire () eh quindi la prigione appunto poi comunque c'è il sovraffollamento se mandiamo, non dico che la pena di morte deve essere usata come metodo per liberarsi delle persone, ma ci sarebbe comunque il sovraffollamento nel senso che, mmm, sì, poi dovrebbero costruire più prigioni che case perché dovremmo eh tenere queste persone rinchiusi eh e in più ehm () c'è il costo, uno stato deve spendere soldi per mantenere una persona in prigione (!) Ok, la pena di morte comunque ha un costo, però eh tenere, mantenere un prigioniero 25 anni, mantenere tanti prigionieri eh per 25 anni o per gli anni che sono, in una prigione ha costi, ci sono i costi delle, delle medicine se (eh) dipende dalla prigione, ci sono i costi delle del cibo, degli indumenti, per un mantenimento diciamo del prigioniero eeee che appunto fornisce lo stato, che lo sta, e questi soldi lo stato li prende dal cittadino ovviamente tramite tasse e robe varie. Li soldi che arrivano allo stato poi una parte li usano anche per la prigione, perché ovviamente non sono associazioni diciamo auto munite, nel senso che (eh) hanno soldi appunto. Che oddio vabbè, hai capito. Eh quindi appunto cioè secondo me questo. La prigione non è una buona soluzione.
- ⇒ C: Ma quindi secondo ah te il diritto alla vita non è universale, in questo caso, ma può essere tolto?
- ⇒ P: Beh il diritto alla vita allora, una persona che ha ucciso una, un'altra persona ha privato della vita questa persona. Perché allora lui dovrebbe avere il diritto alla vita?! Cioè, togliendola a quest'altra persona innocente, perché lui dovrebbe essere premiato avendo il diritto alla vita?! Cioè, certo è vero, può essere vista come una cosa immorale e tutto, però se una persona, se io tolgo una, una, la vita a una persona, di conseguenza devo aspettarmi la, laa (mmm) gli effetti e quindi ehm... e quindi è anche giusto che questo pers, questo criminale non riceva il suo diritto, non si aspetti di avere il diritto. Perché sennò io potrei dire “vabbè, uccido 100 persone e poi mi appello al diritto della vita e così rimango immune a tutto”. () a tutto, nel senso...
- ⇒ C: Ma è un controsenso perché togliendo la vita a questo, anche lo stato commette un omicidio, quindi anche lo stato per primo non rispetta il diritto alla vita, e si crea un circolo vizioso e la legge del taglione a cosa porta?!
- ⇒ P: Petta () lo stato toglie la vita... volevo dire una cosa, mi son dimenticata. Eh...
- ⇒ C: Se lo stato, diciamo, da la vita a un cittadino, perché la deve togliere?
- ⇒ P: Beh scusa perché appunto come ho detto prima, se ok ho della, alla vita ma, perché mmm cioè appunto, cioè, potrei dire “vabbè uccido tante, quante persone voglio, tanto alla fine mi appello al diritto della vita, alla vita, e dico non posso essere toccato perché lo, lo stato mi ha, mi ha dato questo diritto” dunque se un mmm, se lo stato, se appunto un criminale fosse a conoscenza del fatto che se lui toglie la vita ad una persona di conseguenza lui viene privato del suo stesso diritto magari ci pens, ripenserebbe due volte a commettere questo crimine, quindi potrebbe essere anche usato eh come, mmm, eh, prevenzione a commettere questi crimini così gravi. Capito?
- ⇒ C: Beh, eh, ci sono dati che affermano che la, nonostante in alcuni paesi ci sia la pena di morte, il numero dei, mmm, dei reati non si è abbassato, ma in alcuni si è anche, è anche aumentato, quindi questo discorso non, non vale. Ehm, poi un'altra cosa ehm, è vero che ci sono dei costi per mantenere l'ergastolo, cioè l'er, un uomo all'ergastolo magari, o in isolamento per tutta la vita, però comunque perché quella non potrebbe essere una pena tanto quanto la pena di morte?! Se una persona rimane isolata, non può avere una vita, cioè una vita sociale, alla fine, ehm, non si toglie il

diritto alla vita, però non, non si può permettere a quella persona di fare del male. Più. Proprio più. Quindi eh che differenza c'è?

- ⇒ P: Allora, come ho detto prima l'ergastolo effettivamente non è una cosa concreta perché dopo un tot una persona può uscire. Quindi tu...l'ha detto la (nome), cioè, quindi se una persona comunque esce e eh comunque non si può mantenere in isolamento per tutta la vita una persona, cioè l'isolamento è utilizzato se un criminale viene, mostra atteggiamenti aggressivi verso gli altri, gli altri prigionieri, quindi, eh comunque mmm c'è un numero limitato appunto ci sarebbe appunto un altro sovraffollamento, costruire sempre più prigionieri, eh, usare altri soldi dello stato e ehm e quindi appunto secondo me non è una buona soluzione perché cioè app, come ho detto prima! Mantenere un, un prigioniero costa soldi e, ehm, poi ok il diritto alla vita, ma poi concretamente cosa fai?! C'è intanto la sicurezza della comunità, uno stato ehm si deve, ehm, deve, ehm, proteggere la propria comunità, se una persona dal punto in cui, dal momento in cui una persona si mostra pericolosa per la comunità, lo, (lo,) il dovere dello stato è separare questa persona in modo che la comunità non venga uhm non vengaaa...dist, no distrutta, volevo dire venga ferita, per dire. E appunto per la storia dell'isolamento della prigionia, una persona può uscire dopo un tot di anni, potrebbe uscire, potrebbe evadere, potrebbe mmm, eh, appunto costa eh e non c'è la sicurezza che questa persona poi ehm si rimetta, mentalmente dico.
- ⇒ C: Mmaaa, mmm...ehm allora...non pensi che a volte questi delitti, questi reati vengano commessi anche perché lo stato per primo non dà la giusta situazione sociale, non, c'è disuguaglianza, permette de, dei...ehm, degli squilibri sociali tra povertà e, ehm, e ricchezza (?) Oppure non, non da merito dei lavori, ci sono tante cose illegali (?)... Secondo te lo stato non dovrebbe investire più soldi in questo piuttosto che in altro? E seconda cosa: ehm...su che base io posso dire una persona uccide un'altra persona, va a pena di morte (?) Una persona ne uccide 1000 va alla pena di morte, cioè, e magari quello che ha ucciso una persona non l'ha fatto apposta, però comunque l'ha uccisa, quindi comunque deve morire.
- ⇒ P: Allora, riguardo a quest'ultima cosa che hai detto, la pena di morte va applicata in base ai casi, nel senso, una, una ragazza vien rapita da un ragazzo, viene rinchiusa per un tot di mesi, eh lei riesce a scappare ma nel mentre, nel mentre, per sbaglio, uccide il, il ragazzo. Ha ucciso una persona, ma in questo caso si tratta anche di difesa personale, quindi ovviamente lo stato deve considerare i casi appunto per questo esistono i processi e tutto perché ognuno deve, devono, devono esaminare i casi per cui difesa personale ovviamente non si può attribuire la pena di morte a una ragazza che per scappare dal proprio rapitore ha, l'ha ucciso. Ovviamente non c'era intenzione né niente, l'ha fatto per sbaglio, per salvare la sua vita, ovviamente non puoi mandarla alla pena di morte, quindi questo sta allo stato, stabilire ehm uno che ha ucciso 100 persone, un terrorista per esempio, e una ragazza indifesa che l'ha, ha ucciso per difesa personale, e poi che cos'era la prima cosa che hai detto? Ah (quello) dello stato... () vabbè. Stop?

Pre: 2.2.651573.F vs 2.2.533178.F

2.2.651573.F = Contro

2.2.533178.F = Pro

[introduzione delle attività, commenti su chi prende quale posizione, invece di chiamare la ricercatrice come indicato decidono di iniziare a discutere e poi vedere cosa fare]

- ⇒ P: Allora principalmente io ho scritto che sono...pro, però prima bisogna giustamente mandarli in sentenza, poi la condanna, e secondo me la condanna dev'essere di pari livello a quello che è stato commesso...
- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: ...e in caso questo reato eh, diciamo, la sofferenza inflitta alla vittima, quindi magari a più vittime, non sia sufficiente da provare in un'unica persona, allora in questo caso si può passare alla pena di morte, però prima questa persona, a parere mio, dovrebbe passare la stessa cosa che ha fatto passare ad altre.
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Questo era il pro.
- ⇒ C: No invece io ero un po' più contro pena di morte...
- ⇒ P: Ok.
- ⇒ C: ...nel senso che, eh, pro, cioè allora non mi sono sentita di dire magari sono completamente contro, perché credo che comunque sia sempre necessario vedere il contesto di tutto, nel senso il contesto storico, il contesto politico, per esempio lei aveva fatto l'es, l'esempio di Hitler ecc. ok?! In un contesto del genere dove comunque...
[commento esterno su parlare vicino ai registratori]
...si parla di un genocidio, dove si parla di una guerra, che ha portato inevitabilmente alla morte chiunque ci è andato in sostanza, cioè, è ovvio che è diverso dal considerare il reato fatto nello stato adesso. Quindi per me è giusto che in un paese democratico non ci debba essere la pena di morte. Ovviamente le sentenze devono essere più dure, ma non parlo comunque di pena corporali...
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: ...di nessun tipo, voglio dire, comunque si sa che in Italia dalla, dal cioè dal punto di vista giuridico le ehm le sentenze non siano spesso giuste. Ad esempio, non lo so, quando una persona con le attenuanti invece di farsi 30 anni di carcere se ne fa 15 non è giusto. Sarebbe giusto che molte persone magari andassero all'ergastolo...
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: ...per i crimini commessi, tra i più gravi, però ritengo che non sia giusto assolutamente...
- ⇒ P: (Sì) (risatina)
- ⇒ C: ...ritengo che non sia assolutamente giusto uccidere la persona, se non appunto considerando poi il contesto storico anche.
- ⇒ P: Infatti il mio contro era appunto dover considerare però adeguatamente qual era stata la causa e le conseguenze, però non mi ero contata tanta sul contro quindi...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: ...abbiamo già deciso pro e contro.
- ⇒ C: Sì esatto, e quindi...
- ⇒ P: (Dunque?)
- ⇒ C: Boh vabbè allora, non lo so dimmi te, tu vuoi fare la pro pena di morte?
- ⇒ P: Se vuoi sì.
- ⇒ C: Ok, va bene, sì sì, per me è veramente indifferente.
- ⇒ P: Ok.

- ⇒ C: Eh...
- ⇒ P: Cosa c'è da aggiungere? Eh...
- ⇒ C: Non lo so. (risatina) Magari io ti aggiungerei come, come pro, che poi è una cosa che, no scusa come pro () io sono contro pena di morte...
- ⇒ P: (Sì) esatto (risatina)
- ⇒ C: ...sto impazzando, il fatto che comunque se ci pensi dopo i cittadini ah ehm vedono lo stato che dovrebbe essere il loro modello come un qualcosa che comunque li spinge a compiere un reato, proprio perché lui stesso è il primo a compierlo, quindi magari si possono domandare "ok, cioè, io, perché io non posso uccidere se lo stato uccide?".
- ⇒ P: Esatto.
- ⇒ C: Magari anche questa è una cosa che si può considerare. Oppure non lo so, pensavo che vedere magari lo stato che uccide le persone, ehm, potesse portare sempre i cittadini ad odiarlo in un certo punto di vista, perché si sentono privati della loro libertà. E quindiiii, si possono, addirittura secondo me potrebbe essere che si schierino dalla...schierino? Si dice?
- ⇒ P: Sì! (risatina)
- ⇒ C: Non lo so, beh, speriamo.
- ⇒ P: Speriamo che esista! (risatina)
- ⇒ C: Ehm, appunto dalla parte del condannato invece che da quella dello stato.
- ⇒ P: Infatti allo stesso modo come una persona viene punita per aver ucciso qualcuno e viene condannata a morte, allo stesso tempo la persona incaricata, purtroppo, di condannare a morte questa persona dovrebbe a sua volta essere condannata a morte, sarebbe un circolo vizioso. [veloce]
- ⇒ C: Esatto.
- ⇒ P: Non si uscirebbe mai.
- ⇒ C: Che è quella che, cioè, alla fine vedi sempre...
- ⇒ P: Esatto.
- ⇒ C: ... (ciè) banalmente è sempre quellaaa, la, contro da usare.. non lo so dai dimmi altre cose pro.
- ⇒ P: Eh...non lo so. Eh aspetta posso pensarci? Ok, aggiungendo a quella che hai detto tu che poi c'è tutta la concatenazione diiii, eh, lo stato non è a mio favore quindi posso rivoltarmi, allo stesso modo magari le persone più deboli di cuore, se mi passi il termine, eh, potrebbero comunque avere un ostacolo da superare, quindi dire "forse è meglio che faccio passare l'odio di me stesso, provo altri danni magari, anche semplicemente, eh, puntare di più su chiedere uhm...un risarcimento in denaro, comunque, puntare di più su queste cose, anziché andare direttamente a compiere un reato dove appunto si toglie la vita a una persona, anche in quanto insomma viviamo involontariamente da quella che è la nostra volontà e quindi () cioè, sarebbe un reato a priori togliere la vita.
- ⇒ C: (Certo.)
- ⇒ P: Vogliamo fare danni?
- ⇒ C: Sì vai.
- ⇒ P: Ok.

2.2.651573.F = Contro

2.2.533178.F = Pro

[introduzione delle attività, nomi, prese di posizione]

⇒ P: Allora, io che...

⇒ C: Dai, parti tu.

⇒ P: ...io che sono pro penso che la prima, la pena di morte prima di tutto vada attuata solamente in caso di omicidio, quando questo è premeditato, eeee in questee circostanze ritengo che eh siaaa...un buon mezzo per far sì che altre persone possano prenderlo come esempio e quindi eh riflettere 2 volte prima diiii, uhm, appunto attuare anche loro questo reato, () parte, in quanto verrebbero a conoscenza della conseguenza e potrebbero appunto ripensarci. Eh, inoltre penso possa essere un mmm metodo per non provocare una serie di concatenazioni dovute alla volontà di vendetta da parte della famiglia della vittima, in quanto comunque questa persona, smettendo di esistere, ehm, non potrebbe mai più provocare nessun dolore, sebbene giustamente a una morte non si possa rimediare.

[commento esterno su volume voce e assenso di soggetto]

Ehm...questo da un punto di vista sociale. Per quanto riguarda invece un punto di vista economico, potrei dire che la pena di morte sia utile al fine di eh non svuotare le casse dello stato in quanto, eh, un'esecuzione verrebbe a costare molto meno di una detenzione prolungata in un carcere, in quanto ci sarebbero costi molto più elevati da sostenere e non molte persone sarebbero disposte a pagare perché una persona che aveva tolto il diritto, il diritto alla vita di un'altra persona possa, appunto, essere comunque mantenuto e continuare a mantenere il suo diritto alla vita. In quanto avendo violato, eh, la società e quindi avendo agito contro, allo stesso modo questa persona avrebbe perso il suo diritto alla vita e non farebbe più parte della società perciò, eh, la società a sua volta non avrebbe motivo di salvaguardare la sua sicurezza e la sua vita. Eh, inoltre questo potrebbe, ehm, far fronte al sovraffollamento delle carceri, in quanto anche questo poi porterebbe a costi elevati, ma uhm...soprattutto, eh, in questo modo si eviterebbe una propaganda degli ideali, (di) questa vittima all'interno delle carceri, in quanto questa persona potrebbe convincere eh gli altri detenuti dei, di ciò che sostiene lui, ehm, inoltre una volta uscito nessuno ciii garantisce che questa persona eh possa migliorare, quindi possa tendere al bene comune, anche in quanto l'ergastolo nella maggior parte dei casi non verrebbe mai realmente attuato perché dopo i 25 anni si potrebbe iniziare a diminuire la pena per, ehm, buona condotta o comunque altre attenuanti, attenuanti. E basta, penso sia questo (tutto)...

⇒ C: Sì beh!

⇒ P:...lo schema! (risatina)

⇒ C: Ok allora, ok parto anch'io dal punto di vista sociale, provo aaa...ok, allora, eh, la prima cosa che hai detto era effettivamente che la pena di morte eh, da, eh, poteva avere una funzione di esempio per gli altri cittadini. Non ritengo che questa cosa sia vera, proprio perché eh statisticamente negli stati in cui vige la pena di morte, cioè, vi è un più alto numero di crimini e nonostante ciò non ha una funzione esemplificativa proprio perché, per varie dinamiche, eh, che adesso (ti andrò) dire ehm l'uomo si può sentire, può sentire un certo astio nei confronti dello stato, poiché quest'ultimo gli eh limita la sua ehm libertà. In che modo? Uccidendolo ovviamente. L'uomo si sente privato di quel, di una decisione importante per quanto riguarda la sua vita e il suo essere, e dunque, eh, odierà lo stato che decide della sua vita in quanto, eh, suo diritto fondamentale. Eh, provocando astio nei confronti del, questo astio nei confronti dello stato può anche portare ad, mmm, unaa...eh, come si dice? () Ehm ad un, uhm, empatizzare, ok, dei cittadini verso il condannato, in quanto eh il condannato è mmm potrebbe essere giovane o comunque non si ha mai la certezza che effettivamente sia il reale colpevole. Eh, dunque non credo abbia una

funzione esemplificativa. Poi, eh, non mi ricordo cosa avevi detto (risatina) sto cercando di seguire il tuo schema ma non me lo ricordo.

⇒ P: (Eh, pensa che l'ho già dimenticato io...)

⇒ C: ()

⇒ P: (ho detto quello poi del fatto della vendetta da parte...)

⇒ C: Esatto. Quindi per quanto riguarda, invece, la vendetta da, dei famigliari, allora, credo che l'odio nei confronti dell'assassino de, di un proprio famigliare, sia semplicemente una reazione involontaria dovuta ai fatti. È molto, invece, molto più, ehm, secondo me eh appagante, eh, vedere il condannato, ehm, non ucciso ma... ma privato, (ovviamente in parte, non si parla mai di una privazione completa perché questo comunque andrebbe comunque contro i diritti dell'uomo, però della sua libertà). Perché se il condannato è in carcere esso non può in alcun modo avere un contatto col mondo esterno diretto e, eh, si vedrebbe costretto a rimanere ehm ...solo, e questo potrebbe effettivamente portare ad una redenzione. Non in tutti i casi è possibile, e questo è vero, poiché molto spesso, eh, coloro che commettono dei crimini hanno dei problemi psicologici di base che, ehm, devono essere in qualche modo curati. Tu, quindi qui ci si potrebbe effettivamente ricollegare al fattore economico, trovo che però eh tutto il discorso del, degli assassini uccisi sia quasi una generalizzazione del problema, perché effettivamente è il modo utilizzato solo da regimi totalitaristici e non da, eh, da democrazie, o comunque stati dove vige un certo tipo di diritto civile. Ehm, effettivamente si parla sempre un po' in modo tipo utopico quando si va a pensare non lo so ad un, uhm, all'investire di più nella giustizia, perché è effettivamente questo l'unico modo. Eh solo un uhm unnn uhm un miglioramento del sistema giudiziario può effettivamente portare delle reali, dei reali miglioramenti per quanto riguarda i condannati, perché appunto l'ergastolo dovrebbe essere tale se sono un certo, se un certo tipo di crimine è commesso, e non dovrebbe essere ridotto. Oppure, ehm, dovrebbero esserci appunto più controlli del tipo psicologico che al momento non ci sono. Ehm, però effettivamente uccidere, trovare l'uccisione come modo per ehm per risparmiare denaro è effettivamente eh un togliere ...un togliere...

⇒ P: ()

⇒ C: Un togliere...

⇒ P: ()

⇒ C: () allora ..al cittadino un proprio diritto che è effettivamente il proprio diritto alla vita e che dovrebbe essere alla base di ogni stato civile, che, che tale si considera. Poi puoi dire, possiamo dire anche che comunque la pena di morte è utilizzata per ehm, per eliminare delle minoranze di tipo sociale, e sebbene magari tu possa effettivamente parlare di una pena di morte applicata ad uno stato civile, ehm, una serie di processi, secondo me, di mmm di tipo sociale poi politico, portano ad un certo tipo di comportamento, ad un certo tipo di stato, che diventa quindi quasi un regime totalitaristico perché va a decidere effettivamente sulla vita dei propri cittadini, e che quindi eh non diventa più stato civile, si va a perdere quindi un, uhm, uno dei principi fondamentali de, della società attuale e che sul quale la società attuale si fonda, appunto per una sorta di reazione a catena...

⇒ P: Uhm uhm.

⇒ C:...che secondo me è inevitabile. Eh, poi, non lo so...

⇒ P: (risatina)

[commenti vari sull'essere un po' rimbambiti oggi, chissà cosa penserà chi ascolta, ecc.]

⇒ P: Quindi, quale sarebbe, secondo te, la pena migliore da attuare, da scontare?

⇒ C: Eh, ok, allora ehm...

⇒ P: () Parlando di pena di morte, io qui ho parlato solamente di omicidio premeditato, quindi non ho detto che io avrei comunque escluso le persone eh afflitte da problemi psicologici, sebbene questo magari potrebbe portare a dover fare differenti controlli tra ogni persona, quindi si andrebbe, in un certo modo, a dover privilegiare alcune persone e alcune no, però giustamente quando si è certi di un problema psichico, eh, non si può allo stesso modo pretendere la morte di

questa persona, bisognerebbe giustamente guardare i retro-scena e per quello sono già attuati gli istituti psichiatrici e se proprio invece è una cosa compulsiva alla quale non si riesce a far fronte, allora in questo caso bisognerebbe ricorrere comunque per evitare questo appunto concatenazione ...detto ciò, per un eh omici, per una persona che compie reato di omicidio colposo...colposo o premeditato?

⇒ C: Premeditato. ()

⇒ P:...() per un reato di omicidio premeditato eh secondo te quale sarebbe la pena migliore?

⇒ C: Allora, ah uhm ...() cioè, allora premeditato molto spesso è attuato da persone che hanno dei problemi psicologici, sono pochi i casi effettivamente dove c'è un livello di sanità mentale completamente stabile. Eh, quindi effettivamente la pena è l'ergastolo, in questo caso, proprio perché anche il () dal punto di vista della famiglia è molto più appagante (obiettivamente) vedere la persona condannata a passare la propria vita in carcere. Proprio perché, appunto, eh, l'odio può essere semplicemente una cosa passeggera che effettivamente ehm può portare sì alla morte del condannato, ma effettivamente la morte è un qualcosa che spaventa così tanto? Cioè, essendo così esterna a noi, così distante a noi, non fa poi così tanta paura come magari vedersi privati di ogni tipo di ...di contatto con il mondo, perché dopo la persona perde il proprio essere, eh () sì non dico essere uomo perché appunto comunque c'è una privazione della libertà in parte, perché comunque se il diritto (alla) vita comporta un po' di diritto alla libertà, solo la pena di morte elimina del tutto la libertà dell'uomo, mentre il carcere la limita ma non la, non, non lo priva della sua libertà. Eh, per quanto riguarda invece le idee del carcere, adesso mi era venuto in mente, eh, l'unica cosa effettivamente è, eh, andare a mmm...a cioè, a migliorare i propri, i controlli.

⇒ P: Uhm uhm.

⇒ C: Cioè, uhm, comunque eh il criminale può sempre venire in contatto con personalità (all'es), eterne, che lo possono mmm convincere di certe opinioni, anche all'esterno, anzi, molto più spesso capita all'esterno e il criminale va a fare un certo tipo di crimine proprio perché influenzato da agenti esterni al carcere. Eh ehm, e anche lì però si parla sempre di un certo tipo di insicurezza psicologica, ehm, oppure condizioni di povertà che portano il futuro criminale a, ad affidarsi al delle persone sbagliate. Bisognerebbe anche che la società, eh, proponesse una sorta di, ehm, di istruzione contro la criminalità, cosa che effettivamente è più presente nei paesi dove non c'è la pena di morte, proprio perché i paesi più poveri, che spesso attuano la pena di morte, hanno però maggior numero di, un maggior numero di casi di povertà e anche un maggior numero di crimini. Eh...sì, e quindi appunto omicidio premeditato magari lo trovo un po', mmm, cioè solo applicarlo solo per l'omicidio premeditato comunque, magari sarebbe mmm non lo so, un po' generalizzante cioè cosa intendi di preciso, quando lo dici?

⇒ P: Eh, uhm, un omicidio al quale comunque si è pensato, e dunque si è pensato di dover privare una persona del suo diritto alla vita e, e di conseguenza porta questa mente a essere privata a sua volta del diritto perché come, eh, hai parlato di dover rispettare il diritto alla libertà, il diritto alla vita, e quindi il dover comunque tutelare tutti i cittadini quando, a mio parere, una persona eh inizia a privare del diritto alla vita, il diritto alla libertà, () non vuole (il bene) della comunità, e di conseguenza lo stato non dovrebbe comunque volere il suo bene e dover diciamo sostenere ...sostenere quella, si può dire? Cimice che c'è nel loro gruppo. Per omicidio premeditato di certo non voglio intendere, eh, ad esempio noi abbiamo parlato di escludere quell'omicidio nel quale eh la vittima diventa, ehm, omicida prima del, mmm, di colui che vuole attuare l'omicidio, ovvero, quando una persona viene tenuta ad esempio ehm rinchiusa in un posto oppure se parliamo di (stupro) ooo...sì, di detenzione comunque, di stalking, e a questo punto eh la persona che in questo caso è la vittima sente di dover agire, questo può essere premeditato perché, eh, tu pensi che in qualche modo dovrai pur difenderti, ma in questo caso diventerebbe autodifesa e non più omicidio, quindi per omicidio premeditato è comunque un omicidio al quale abbiamo riflettuto molto al quale si ha dovuto compiere numerosi reati prima di questo quindi () attraverso lo stalking, attraverso, ehm, non saprei, la violazione della privacy, aver trovato diversi dati che ci hanno portato appunto a conoscere meglio questa persona e, appunto, a individuare il momento

migliore per togliere la vita. Dunque sì una, un, diciamo, un reato che si è veramente (sentito dentro), che si è veramente desiderato, e un desiderio di togliere la vita a una persona, siccome dovrebbe essere impensabile, allo stesso modo dovrebbe eh essere posta una fine a questo desiderio attraverso la pena di morte. [a tratti è stato un discorso molto veloce]

⇒ C: Però la pena di morte è un qualcosa di premeditato per la persona, quindi andresti contro le leggi che tu imponi. E, ehm, a parte questo appunto come ti stavo dicendo, se la premeditazione è appunto compiuta molto spesso da persone che eh hanno dei problemi psicologici...

⇒ P: Uhm uhm.

⇒ C: ... perché anche lo stalking, insomma, ha a che fare con persone che soffrono di alcuni, di alcuni disturbi, che non devono essere necessariamente gravi, però pur sempre di problemi psicologici si parla. Però prima tu mi avevi detto che se una persona ha problemi psicologici non dovrebbe essere punita. Quindi a questo punto se l'omicidio premeditato è effettivamente compiuto da persone con problemi ec, con problemi psicologici, allora la maggior parte dei casi l'omicidio premeditato non dovrebbe essere, effettivamenteeee, condannato con la pena di morte.

⇒ P: Però, se noi non condannassimo...

⇒ C: ()

⇒ P: ()... se noi non condannassimo con la pena di morte almeno in quei piccoli casi in cui può essere () appunto escludendo persone con problemi psicologici, nessuno si sentirebbe come ostacolato e, ehm, sarebbe portato a riflettere più, più di una volta sul da farsi perché eh si arriverebbe a pensare come, l'omicida arriverebbe a pensare ad esempio, eh, ponendo prima la sua felicità, e quindi pensando che compiendo quel reato lui si sentirebbe libero perché appunto eliminerebbe dai suoi pensieri, dai suoi problemi, una determinata persona, o anche più persone, eh, pensando che comunque, come conseguenza, nessuno toglierebbe la vita, eh, nessuno priverebbe ehm lui stesso della vita o magari, eh, potrebbe (ai più,) ai suoi cari, al contrario di quello che egli appunto ha fatto con la famiglia contro la quale è andata. E ehm () comunque dicendo ehm mi avevi risposto mi sembra che la pena di morte allo stesso modo è una cosa premeditata, eh siiii potrebbe far fronte a questo, eh, pensando che la pena di morte comunque è un diritto, se possiamo soprannominarlo speciale dello stato, in quanto quando mai verrebbe attuata vuol dire che una maggior parte dei presenti, dei membri dello stato, anche de, i cittadini stessi avrebbero optato perché questa cosa potesse prendere atto e quindi diventerebbe come, non so dire, come mmm una base dello stato alla quale tutti sono consapevoli esistere la presenza e... () dover evitare di andarci contro, di essere soggetti appunto a questa pena di morte.

⇒ C: Però cioè allora tu non mi stai parlando effettivamente di uno stato democratico, perché se lo stato decide dello stato degli altri (ciè con) in modo definitivo, allora ehm allora () e quindi (non è uno stato democratico) e basta.

[risatine, commenti vari]

Pre: 2.2.541322.F vs 2.2.493287.F

2.2.541322.F = Contro

2.2.493287.F = Pro

[introduzione dell'attività, nomi, presa di posizione, un po' di confusione iniziale]

- ⇒ C: Allora io sono più a favore¹ che contro perché: allora secondo me, occhio per occhio non vale più, ai giorni nostri, siamo una civiltà dotata di ragione, siamo evoluti, non siamo più dei minus e ehm... penso che appunto, eh, uccidere allora per quanto una assassino possa aver, uhm, fatto le peggiori brutalità, aver stuprato una donna, anche commesso, prendendo l'esempio di Hitler, commesso un genocidio, se noi, eh, lo mandassimo alla pena di morte, ci metteremmo al suo, cioè moralmente ci abbasseremmo al suo stesso grado perché ci sporcheremmo come lui si è sporcato le mani di sangue uccidendo qualcuno, squartando qualcuno, o, come appunto Hitler, facendo un genocidio e uccidendo più persone, noi ci metteremmo al suo stesso livello, perché ci sporcheremmo comunque le mani, e sia noi, sia comunque la,, la persona non so, mmm, il dottore che gli fa l'iniezione se è un'iniezione, oppure la, la sedia elettrica, lui, anche tutti quelli che (non) sono d'accordo.
- ⇒ P: Ok. Allora, secondo me non è proprio così, perché mmm secondo me una persona merita la pena di morte, eh, quando, ad esempio, appunto se prendiamo Hitler, c'è comunque la possibilità, non è sicuro stia sempre in prigione, c'è comunque la possibilità che qualcuno lo venga a liberare perché comunque ha, ha avuto molti seguaci, oppure mmm non so, che riesca a corrompereeee le guardie in prigione, così. E non si dovrebbe rischiare di, uhm, diciamo, ehm, privare del diritto della vita altre persone innocenti che possono essere vittime dei suoi atti, soltanto perché una persona, ehm, una persona unica ha sbagliato, e commesso crimini eh irrimediabili e crudeli, atroci, eh contro l'intera umanità.
- ⇒ C: Ok, però pensando ad esempio, allora facendo l'esempio di un killer che ehm stupra e poi squarta una bamb, una bambina. La famiglia cioè preferirebbe comunque, inizialmente magari eh vorrebbe che morisse subito, che facesse la stessa fine di sua figlia. Però, ehm, secondo me, avrebbe più, ehm, impatto se, eh,, il killer non venisse ucciso, perché comunque magari lui non si pente di niente e, ehm, è meglio per lui che appunto venga ucciso subito, senza eh marcire in prigione, secondo me è meglio se venisse mandato non lo so ad esempio ai lavori forzati, o comunque in prigione a vita, così che ma...e poi essere comunque sempre controllato, ma maggior controllato se non so una persona come dici tu che ha seguaci, oppure se ha, è abbastanza pericoloso lui, che comunque () appunto di tecnologie nuove ne abbiamo, e sarebbe comunque sotto controllo. Appunto, avrebbe più impatto secondo me nella, nel, psicologicamente se la famiglia pensasse che quest'uomo è in prigione, ehm, sta marcendo là e non può andare avanti con la sua vita, non può essere in pace perché è morto, ma appunto stesse soffrendo, perché comunque in prigione, (anche ad esempio) stupratori sono odiati, cioè...
- ⇒ P: Sì ok.
- ⇒ C: Sì...
- ⇒ P: Allora, cioè, secondo me, uhm, è giusto ha senso, in quanto una persona deve avere il tempo di pentirsene, dei propri atti, però eh bisogna anche pensare appunto al mondo fuori perché uhm (questi) certi crimini non, non è sicuro finiscano se una persona, metti, Hitler è in prigione. Potrebbero esserci tante persone come lui, "sì vabbè tanto vado in prigione, magari in qualche modo riuscirò anche ad uscire, non so con un" come si chiama? "un tribunale, una (una) sentenza".
- ⇒ C: (Ok...)ok.

¹ Probabilmente qui c'è stata un po' di confusione.

- ⇒ P: Essere...la pena può essere cambiata in tribunale, però, ehm, se uno pensa “rischio la morte, rischio la eh pena capitale, la sedia elettrica, un’iniezione” comunque psicologicamente, eh, ha più effetto il pensiero del dolore...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: ...oppure di non poter più vivere, rispetto ad un, ad un ergastolo.
- ⇒ C: Ok, però cioè, comunque, sono tutti, allora, partiamo dal presupposto che gli uomini sono tutti diversi, ce ne possono essere alcuni che appunto... pensano così ma altri che invece eh sono contenti, magari non, non sono, cioè non vengono presi dalla legge per quel po’ di tempo e continuano a non so uccidere mmm, a commettere crimini e quando pensano ad esempio di essere di aver finito, eh oppure vengono presi ma sono soddisfatti di quello che hanno fatto, non si pentono, secondo me comunque ...la, pensano “vabbè io ho fatto quello che ho fatto, tanto adesso muoio, non mi succede niente” anche se comunque la sedia elettrica dura poco, non possono tenerlo nella sedia elettrica a vita, così che soffra a vita. Cioè è, è un dolore comunque momentaneo, perché poi alla fine muoiono. Quindi...
- ⇒ P: Ok.
- ⇒ C: ...comunque diciamo le, vanno in pace.
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C: Anche perché...sì.
- ⇒ P: Ok, ma secondo me, mmm, allora...ehm...
- ⇒ C: (ok vai)
- ⇒ P: Può essere un fattore uhm, cioè, minore rispetto ad altri, perché non si può porre a confronto il rischio che molte altre persone possano morire, rispetto a una persona che si pente, perché comunque anche rimanendo eh in carcere, comunque anche se si pente dei suoi peccati, e di ciò che, uhm, dell’atto che ha commesso, eh non cambia la vita di tutte le persone, non rimedia alla vita di tutte le persone che magari ha ucciso, oppure che ha stuprato, o...comunque (qualsiasi atto) che ha commesso, mentre comunque eh la pena capitale potrebbe eh alleviare anche la famiglia da, uhm, un dolore che è sapere viva una persona che ha tolto la vita ad un proprio caro.
- ⇒ C: Uhm, ok. Però secondo, allora, a parte...ciò secondo me, tenere in vita il killer, ai lavori forzati, cioè non è tenerlo in vita in pri, dentro la prigione, che magari ok inizialmente viene stuprato, ma poi lo lasciano a part, là a parte, quindi (vive) secondo me appunto sarebbe meglio se fosse costretto ai lavori forzati, perché comunque soffrirebbe sempre, avrebbe sempre lavori forzati cioè dovrebbe sempre, ehm, soffrire, dovrebbe sempre...avere in mente quello che ha fatto e quello che ha fatto lo ha portato a, ehm, diciamo, un tormento eterno, cioè eterno, momenta, comunque momentaneo finché lui stesso non muore di vecchiaia, non muore mmm...
- ⇒ P: Allora, secondo me () questo cioè dipende anche dalla (a discrezione) del giudice..
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P:...che ha emanato una determinata...questa...
- ⇒ C: Sentenza.
- ⇒ P:...determinata sentenza, siccome ovviamente crimini minori, ad esempio, non dico che lo stupro sia un crimine minore, però se lo si pone a confronto con Hitler, si comunque eh perde di uhm importanza, e ehm, mi sono dimenticata quello che volevo dire... (risatina) Eh, cos’è che (hai detto prima)?
- ⇒ C: (risatina) allora dei lavori forzati a vita? Dolore?
- ⇒ P: Ok, che comunque una persona per certi versi non merita neanche il ahm il tempo di pentirsi di ciò che ha fatto.
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Anche perché...()
- ⇒ C: Ce la puoi fare!
- ⇒ P: Ehm...ah sì! Certe persone potrebbero psicologicamente disturbate dopo aver, cioè, avendo compiuto determinati atti...

- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: Siccome sicuramente ehm ...eh sempre l'esempio di Hitler, ovviamente aveva un determinato ideale, e se vedere tutti questi morti, anche persone che gli vanno contro, uhm, questo ideale non viene scalfito, sicuramente rimanendo in prigione non gli fa cambiare idea.
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: Oppure, una persona disturbata che compie gli stupri, così, vuol dire che psicologicamente non è a posto. Ehm...da solo non ci arriverebbe mai a...
- ⇒ C: ()
- ⇒ P:...a capire l'errore commesso.
- ⇒ C: Secondo me però comunque, eh il killer che vabbè non anche Hitler, non capisce perché è convinto del suo ideale, è comunque soddisfatto di quello che ha fatto, uccidendolo avrebbe un certo impat, cioè non bisogna pensare a cambiare la mentalità del singolo, ma di tutti quelli fuori, perché come lui ce ne sono a migliaia, cioè, ce ne sono a milioni...
- ⇒ P: Ok.
- ⇒ C:...quindi, secondo me, non è tanto il fatto di rieducare la persona dentro, ma rieducare quelli fuori. E ha più impatto vedere appunto che una persona soffre, cioè per quello che ha fatto soffre, ovviamente non a meno che non lo si torturi ma comunque è come ucciderlo, però, eh, obbligandolo appunto ai lavori forzati, che non lo so potrebbero essere tirar su massi, spostarli da, cioè fargli fare cose che adesso cioè (non si possono cioè li) fanno le macchine, ma appunto fargli dolore e uno sforzo ha più impatto sugli altri secondo me...
- ⇒ P: Ok.
- ⇒ C:...perché gli altri pensano "vabbè ok vado là, cioè ok mmm commetto questo crimine, però tanto se mi prendono muoio, però quello che ho fatto, quello che volevo fare l'ho fatto".
- ⇒ P: Ok.
- ⇒ C: E invece sennò, cioè, ha più impatto pensare "no, se faccio questa cosa poi finisco là dentro" cioè magari lui pensa "non, non mi devono prendere" questo o quello, però finendo dentro comunque è vivo e soffre e ehm...e questo è la parte, cioè, pratica, e moralmente la, è lo stato che...moralmente è lo stato che, ehm, mostra, cioè, lo stato con le sue leggi dovrebbe appunto (mot) insegnarci come ci si deve comportare, cioè determinate leggi ci dicono che appunto (è vietato dalla legge) uccidere un'altra persona. Quindi se lo stato lo, si prende il diritto di uccidere una persona, cioè di uccidere appunto il killer, ci mostra che anche noi possiamo decidere, moralmente comunque, possiamo decidere di, il giudizio della vita del prossimo. Cioè lo stato uccide una persona che ha ucciso, quindi intanto si abbassa al livello di questa persona, perché si sporca le mani, e inoltre ci insegna, ci mostra che è giusto...
- ⇒ P: Ok...ok ho capito.
- ⇒ C:...uccidere...ok?! Cioè, che comunque anche () (risatina) l'ho preso da appunto Cesare Beccaria.
- ⇒ P: Ok, sì sì.
- ⇒ C: Cioè che lui ha fatto il, il...eh il testo sulla pena di morte.
- ⇒ P: (risatina)
- ⇒ C: Cioè comunque era un ideale vecchio.
- ⇒ P: Uhm...ok, invece secondo me lo stato appunto dovrebbe pensare più alle (risatina)
- ⇒ C: (ok, scusa, vai!)
- ⇒ P:...aspetta, ok, dovrebbe pensare appunto a più in generale alla vita di tutti i cittadini, non del singolo, della singola persona, e dovrebbe appunto prevenire questi atti, ehm, secondo me l'ergastolo, oppure anche i lavori forzati, non hanno lo stesso impatto rispetto alla pena di morte, siccome, ehm, ad esempio, un martire, eh, rimane più nella storia, è più ricordato...
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P:...rispetto a una persona che viene, anche innocente così, che viene messa in prigione.
- ⇒ C: Uhm.

- ⇒ P: Ehm, ha più un effetto simbolico e che può, diciamo, uhm, far capire anche le persone che perseguono lo stesso ideale della persona che viene uccisa...
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P:... cosa potrebbero pro...uhm a cosa potrebbero andare incontro. E ehm sì...
- ⇒ C: Quindi...
- ⇒ P: Quindi deve avere più un effetto psicologico sulle persone, e questo è ciò che fa la pena di morte, che...sì per un, ricercare di limitare questi...avvenimenti.
- ⇒ C: Ok, però secondo me la pena di morte è una cosa comunque momentanea, di impatto, perché...beh, ok deve prevenire, (cosa avevi detto prima?) Deve prevenire ehm che qualcuno altro faccia, cioè deve appunto avere impatto sulla popolazione. E come hai detto tu, ha più impatto un martirio cioè una persona che comunque è sempre sotto comunque cioè che...
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: No no, quello che dico io è tipo che soffre per tanto, per quello che ha fatto. Secondo me non ha molto senso che soffra un secon, cioè un secondo, vabbè, non so, cos'è?! Un' ora, dieci minuti, non so cosa sia la sedia elettrica o quello che è, ma poi comunque muore e finisce là. La gente finisce per dimenticarlo, cioè, quanti oggi da oggi oppure quante persone conoscono, si ricordano, un evento di una pena di morte?! C'è secondo me se uhm se si sentisse sempre che questo che ha fatto questo, è ehm obbligato a fare i lavori forzati eh secondo me ha più impatto sulla popolazione!
- ⇒ P: Ok, adesso prendo un esempio stupidissimo proprio.
- ⇒ C: Ok, cinque minuti e dovremmo prendere un accordo.
- ⇒ P: (...praticamente) Fabrizio Corona...
- ⇒ C: Ah ah.
- ⇒ P:...ciè, è andato in carcere...
- ⇒ C: Ah ah.
- ⇒ P: Eh comunque dopo un po' che era dentro uhm ok sa che è andato in carcere, ha fatto scalpore perché è una persona magari famosa, però dopo essere entrato là. non ha più, non si è più sentito tanto. È tornato fuori soltanto quando è stato liberato.
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: Allora met, ponendo il fatto che, ehm, ovviamente se una persona compie un reato maggiore, ovviamente non verrebbe liberato...
- ⇒ C: Ah ah.
- ⇒ P:...però ...mmm fa scalpore quando entra in prigione, ma dopo cade nel dimenticatoio. Perché nessuno va a pensarci più. Mentre magari un uhm...
- ⇒ C: (Pena, ah ah)
- ⇒ P:...una pena come quella capitale invece rimane, perché pensi "oddio, quanto dolore che ha provato, quanto...non so" rende più l'idea della gravità della situazione.
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: Eh...
- ⇒ C: Però comunque non è, cioè, comunque cioè, vabbè, a parte che anche con la pena di morte sul momento dici "oddio, poveret..." cioè poveretto, non so "oddio sì, gli sta bene" però poi viene dimenticato! È un po' la stessa cosa anche del, comunque sono argomenti che ok, sono importanti, bisogna sapere, ma vengono dimenticati con il tempo, quindi secondo me, più che altro, pensando non so alla famiglia della vittima, sapere che questa persona è in prigione, sta soffrendo () lavori forzati, sta soffrendo, e continuerà a farlo perché se lo merita, perché ha avuto, cioè ha fatto quello che ha fatto, secondo me ha più impatto per, per la famiglia che poi magari non so (si espande agli amici), perché è ovvio che persone come noi non ci interessiamo tanto se non siamo (se non ci succede in) persona.
- ⇒ P: Ok, anche tipo il fattore occhio per occhio, secondo me ha avuto più uhm diciamo, per la famiglia non è la stessa cosa, perché noi da fuori possiamo giudicare la cosa in modo più

oggettivo. Però per la famiglia che ha provato dolore, che è in un momento in cui soffre, eh, invece sembra quasi una soluzione uhm possibile, nel senso giusta, perché non vogliono provare magari della, alle persone, ai famigliari del condannato...

⇒ C: Uhm uhm.

⇒ P: ...vogliono togliere la stessa cosa che è stata tolta a loro.

⇒ C: Però comunque, razionalmente, infatti non bisogna pensare con, offuscati dalle emozioni, ma razionalmente.

⇒ P: Esatto, ma magari tipo se si prende esempio della famiglia, è difficile che essa subito, o comunque anche dopo tanto tempo, eh, riesca a raggiungere uno stato in cui a pensare razionalmente a una perdita.

⇒ C: Uhm.

⇒ P: Ok?! quindi secondo me la cosa migliore sarebbe...

⇒ C: Ok.

⇒ P:...di uhm diciamo, ehm, anche lasciare tanto tempo la persona in prigione, però a un certo punto la sua vita se, a un certo punto la sua vita comunque ci sta la pena di morte o comunque eh basarsi sull'atto, se si raggiunge, si raggiungono crimi, crimini tipo un genocidio, eh, è una cosa che si deve limitare, stroncare sul nascere, e in quel caso secondo me la morte, la pena di morte ci sta, anche per limitare che un atto si ripeta...

⇒ C: Ok.

⇒ P:...non so se sei d'accordo?!

⇒ C: Sì, però invece secondo me, la pen, la pena di morte non, cioè sono, più a favore² che contro, però non bisogna, ehm, pagare, cioè fare giustizia, uhm, del sangue con altro sangue. Secondo me comunque tenerlo, come hai detto tu, per un tot di tempo, ai lavori forzati, ecc., magari non lo so rieducarlo cioè fargli non con il lavaggio del cervello, cercare di fargli cambiare mentalità magari a volte è positivo e quindi lasciarlo in vita, altre volte magari è negativo, oppure fanno, fanno finta comunque non puoi saperlo...

⇒ P: Cioè, per questo dico che comunque (ci sta) la pena di morte anche perché cambiare...

⇒ C: Però...

⇒ P: ...ciò che pensa una persona che ...

[commenti su registratore]

Post: 2.2.541322.F vs 2.2.493287.F

2.2.541322.F = Contro

2.2.493287.F = Pro

[introduzione dell'attività, nomi, presa di posizione]

- ⇒ P: Allora, qual è la tua tesi? Tipo...
- ⇒ C: La pena di morte dev'essere abolita.
- ⇒ P: Ok, perché?
- ⇒ C: Eh ma comincia tu!
- ⇒ P: Ok, allora secondo me la pena di morte è una cosa giusta...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: ...siccome garantisce la sicurezza della società.
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Ehm, non so, cioè, se vuoi dire qualcosa dimmi pure...
- ⇒ C: No, ok vai...
- ⇒ P: Eh perché garantisce la sicurezza della società, in quanto non si può rischiare che un buon avvocato, un giudice corrotto, o comunque una falla nel sistema di sicurezza eh tipo delle carceri..
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: ...permetta al colpevole di fuggire, eh anche se, ad esempio, uhm, si è un po' pentito di ciò che ha fatto, qualche rimorso, comunque ha, nella maggior parte dei casi il colpevole ritiene ciò che ha fatto una cosa giusta...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: ...ed uscendo può ripetersi appunto il crimine che ha commesso, causando altri morti, e di sicuro non è una cosa sicura per la società.
- ⇒ C: Ok, cosa int, e cosa intendi con sicurezza per la società? Cioè, società cosa intendi?
- ⇒ P: Allora con società cioè intendo l'insieme dei cittadini...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: ... e con cittadino ins, intendo le persone che hanno dei diritti.
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Quindi una persona nel momento in cui va in carcere ehm perde tutti i suoi diritti...
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: Tra cui, appunto, anche il diritto alla vita e eh alla sicurezza.
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Per questo loro io non li ritengo cittadini.
- ⇒ C: Ok. Allora, io sostengo che la pena di morte debba essere abolita perché viola il diritto fondamentale alla vita e, ehm, di ogni uomo, e con uomo intendo un essere umano che è, intende ed esiste, per questo motivo il criminale fa parte di questaaa, comprende queste caratteristiche, quindi è un uomo e ha il diritto alla vita. Inoltre, sicurezza, l'insieme di tutti i cittadini. Anche se perde, entrando anche in carcere, commettendo il crimine, perde una certa libertà, perché comunque è rinchiuso dentro le mura del carcere, però non perde il diritto fondamentale che è quello alla vita, perché comunque è un uomo e, ehm, nessuno si deve arrogare il diritto di poter decidere verso (di lui)...
- ⇒ P: Quindi tu ritieni che, ehm il diritto alla vita dev'essere tolto a una persona innocente piuttosto che a un colpevole? Quindi tenendolo piuttosto rinchiuso in carcere, con sempre la possibilità, che poi sono possibilità eventuali, non sono in tutti i casi, però visto che qui si parla della sicurezza appunto del cittadino, di persone innocenti, bisogna considerare tutti i casi possibili. [veloce]
- ⇒ C: Ok no, io non è che metto in dubbio la sicurezza dei, degli innocenti, perché metto tutte le persone sullo stesso piano, perché sono tutti uomini e, ehm, che abbia commesso un crimine o

no. Ovviamente, eh, deve pagare le conseguenze quindi, looo, invierei in carcere a vita. Per, ehm, il fatto che non evada si devono dev'esserci una riforma del sistema giudiziario, quindi più guardie, più controlli, inoltre, ehm, sostengo che ehm non sia che lo stato non si debba arrogare il diritto al, del, del, della vita del criminale in quanto lui stesso promuove delle leggi, e le leggi quelle della costituzione, che ogni uomo ha il diritto alla vita. Quindi va contro le sue stesse leggi. E questo permette, eh, vedendo, al criminale ad esempio, o qualsiasi persona, vedendo comunque in determinati casi, lo stato arrogarsi questo diritto e infrangere le sue stesse leggi, eh, si sentono di poter fare la stessa cosa.

- ⇒ P: Quindi tu ritieni che il carcere sia una soluzione sicura per mantenere, appunto, la sicurezza nel, nello stato?
- ⇒ C: Sì, ovviamente...
- ⇒ P: Ma...
- ⇒ C: ...servono delle riforme...
- ⇒ P: ...in tutti i casi?
- ⇒ C: ()
- ⇒ P: In tutti i i, come si dice? In tutti i crimini possibili commessi dai vari criminali?
- ⇒ C: Sì, perché implicherebbe, eh, porsi sullo stesso piano del criminale, qualsiasi sia il crimine, che sia atroce o, diciamo, ()
- ⇒ P: Quindi se te ad esempio metti in carcere un idealista, come ad esempio appunto Hitler che è un nazista...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: ...eh, diffonde il suo ideale in carcere ehm...la gente magari anche che ha commesso crimini minori...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: ...comunque viene rilasciata...ovviamente, avendo commesso un crimine minore...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: ...Però le è stato inculcato in testa il crimi, cioè oddio, l'ideale...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: ...di una certa persona, con questo caso Hitler.
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Quindi secondo te è giusto che la persona dopo quel (diffusione) cioè dell'ideale vada fuori e uccida ahm...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: ...gente così, soltanto perché non èèè...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: (della propria) razza?
- ⇒ C: Ritengo questa, questo caso abbastanza improbabile, ma, ehm...
- ⇒ P: Anche se ad esempio cioè... () [le frasi si sovrappongono e diventa difficile capire]
- ⇒ C: Sì anche se fosse...
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: Esatto, ok...
- ⇒ P: () un esempio attuale.
- ⇒ C: Ok. Secondo me servirebbe l'isolamento. Comunque, in qualsiasi caso, lo stato non si deve arrogare questo diritto, eh, perché appunto, eh, risolverebbe la violenza commessa con altra violenza, e come diceva fonte di Norberto Bobbio "violenza genera violenza", quindi bisogna ah, eh, diciamo stopparla alla radice, e la radice è lo stato perché, ehm, la è un circolo, innesca questo circolo vizioso, e comunque non si risolve il problema, perciò eh sostengo, propongo, l'isolamento di questi personaggi perché è vero, come anche Hitler, il suo ideale è riuscito grazie alla suaaa capacità di, di retorica, dialettica, di, a (diffondere) questo ideale, però se (il) problema

viene contenuto in un, in un certo stabilimento, non penso possa essere uhm, com, non so possa essere...() ...possa espandersi. [veloce, ma il soggetto contro parla sempre abbastanza velocemente]

- ⇒ P: () non è che possano eh rinchiuder, mettere isolamento tutte le singole persone che ritengono un certo ideale giusto. Ad esempio se metti in isolamento tutti i componentiiii, chee, non lo so, tutti gli estremisti islamici ()...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: ...serve uno stato solo per tenere tutto dentro, tutti dentro loro, in singole stanze diverse, e separate dagli altri, perché comunque non puoi dividere, comunque, uhm, anche se poi sono ideali diversi, così, e li metti in uno stesso stabilimento, uno, tu non puoi sapere se una persona ha davvero quell'ideale o no, perché a te può dire che non lo sostiene diciamo...
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: Visto che sei la giustizia e comunque pur di diffondere il proprio ideale, cioè faresti di tutto, cioè ()...
- ⇒ C: ok...
- ⇒ P:...portare fino () lottare fino alla morte per il proprio ideale. E, quindi, va in carcere, e c'è comunque possibilità che lo vada a diffondere però tu non lo puoi sapere, tu da poliziotto...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P:...o comunque giudice, che stabilisci uhm un certo... come si dice? Una certa pena...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P:...per il colpevole, non puoi saperlo, quindi comunque non è sicuro. Poi, non è l'unico esempio perché in carcere comunque si possono venire...si possono venire?! Possono avvenire dei, degli amici, ad esempio ah ()...
- ⇒ C: (mi è entrato qualcosa nell'occhio!)
- ⇒ P: Ad esempio una persona ha commesso un crimine che un'altra persona ritiene una cosa ingiustificabile proprio...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P:...o comunque, per le varie dinamiche che ci sono in carcere, così, come si dice, di prepotenza...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: ...prevalere sull'altro, ecc., comunque possono avvenire dei crimini.
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: Quindi in ogni caso lo stato non garantisce la sicurezza neanche all'uomo quando è in carcere. Che poi, in ogni caso, può essere tipo torturato, e non è comunque un garantire la sicurezza secondo me...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P:...il cibo no è sufficiente per ...(nutrimento) [è stata una parte molto veloce, difficile capire alcune parole e le pause]
- ⇒ C: Uhm uhm...Per questo quando sostenevo delle, mmm, maggiori controlli, () maggiore sicurezza, perché in realtà il problema è proprio nel nostro sistema giudiziario che dev'essere evoluto, se certe cose succedono penso che siamo abbastanza razionali da poter trovare una soluzione a questo, eee comunque in ogni caso, come ho già detto tipo 5 volte (risatine) in questo () ehm, lo stato non si deve arrogare questo diritto perché, ehm, è vero che deve garantire che deve garantire la sicurezza di tutti i cittadini, di tutti gli innocenti, ma anche, eh, anche quelle, anche, in parte anche quella di dei criminali, perciò essendo uomini e prima, diciamo, cittadini, devono avere anch'essi (ll), la sicurezza almeno in carcere, quindi appunto eh, non mi vengono le parole, quindi appunto...
- ⇒ P: Tranquilla ()
- ⇒ C:...riforme e ecc., per, uhm...
- ⇒ P: Però comunque...maggiori controlli, maggiori guardie, poliziotti così...

- ⇒ C: Ok ...servono sol...
- ⇒ P: () Eh servono soldi.
- ⇒ C: (lo sapevo!) (risatine). Beh, si possono fare, appunto, ci sono, si possono acco, raccogliere fondi, perché ci sono comunque donazioni di volontari, anche eh volontari che, ehm, proprio vanno a aiutare in carcere. E poi ovviamente, eh ,bisognerebbe diciamo diffondere questo ideale in modo che le persone donino oppure un certo ... eh come si dice? Un certo denaro delle tasse...adesso non so, non sono studiata di queste cose...che vada (appunto) per migliorare il sistema giudiziario. Comunque sono tutte riforme che sono possibili, il punto è che bisogna cominciarle per fermare la reazione a catena che, che si forma. Eh...
- ⇒ P: Ma, comunque, cioè, può succedere, c'è la possibilità che non siano abbastanza guardie per...
- ⇒ C: Ok...
- ⇒ P: Non siano proprio, tipo in Italia abbastanza guardie (poi se dobbiamo) controllare , cioè, in tutto il mondo, fare maggior controlli, in tutto il mondo...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: ...comunque, non è che sia possibile, cioè comunque errare è umano.
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Comunque può essere, cioè, può avvenire una svista ooo, non so, comunque, comunque tipo ideali che si possono diffondere tra poliziotti () non è soltanto tipo tra i carcerati. [veloce]
- ⇒ C: Ok, () tu prima hai detto, ehm, la sicurezza non, ehm, garantita neanche a quelli all'interno del carcere. Ma la stessa cosa si può dire della pena di morte, perché, eh, in Cina o ad esempio nei paesi più poveri, la pena di morte è usata come scusante per eliminare le minoranze etniche di persone innocenti...
- ⇒ P: Ma infatti, cioè...
- ⇒ C:...in quel caso...
- ⇒ P:...bisogna restringere (comunque) la pena di morte...
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P:...ad un certo caso diciamo di crimini gravi quali... allora, crimini gravi...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: (praticamente) ma soprattutto...
- ⇒ C: E cosa intendi con crimini ...ah, ok...
- ⇒ P:...soprattutto dolosi. Ad esempio...eh ()
- ⇒ C: Ok (risatine)
- ⇒ P: C'è ad esempio un omicida...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: () magari è, non so, una donna è in casa...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: ...rinchiusa dal proprio uomo...
- ⇒ C: Uhm uhm
- ⇒ P:...che, non so, magari la maltrattaaa, comunque non la fa uscire, così, e ehm...per la propria difesa personale, lei scappa, però magari questo può comportare anche l'uccisione dell'uomo. In questo caso (io non ritengo) un crimine abbastanza grave, siccome è un...omicidio...
- ⇒ C: (ma l'uccisione dell'uomo?) cioè la donna uccide l'uomo?
- ⇒ P: () sì
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Perché è un crimine per autodifesa.
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: (Quindi) i crimini per autodifesa comunque non sono da considerare tali...
- ⇒ C: E tu come puoi sapere che non era premeditato?
- ⇒ P: Comunque potrebbe essere premeditato...

- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: ...però comunque per la sicurezza, propria sicurezza personale, e per scappare...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Perché ovviamente una donna chiusa in casa, torturata, stuprata, non so cosa...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: ...porta comunque un certo... male insomma.
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: E...più che altro, è l'uomo che invece, cioè, è morto, quindi non si può far niente, però si sarebbe dovuto far qualcosa prima.
- ⇒ C: Ok. (risatine)
- ⇒ P: () e ehm che volevo dire? Ah sì, cioè comunque questi crimini per autodifesa, comunque, eh, accidentali insomma, non so magari sei costretto ad uccidere qualcuno perché ti tengono rinchiusa la famiglia...
- ⇒ C: Uhm uhm
- ⇒ P:...da qualche parte, non so cose del genere. Comunque sono omicidi però, c'è una scusante dietro. () quelli dolosi, ad esempio, cannibali, non è che mangino le persone così a caso.
- ⇒ C: Ah ah.
- ⇒ P: Cioè credono che sia una roba giusta...
- ⇒ C: Ah ah.
- ⇒ P: O... sì, quelli là sono persone che non possono rimanere in circolazione.
- ⇒ C: (Ma infatti)
- ⇒ P: () salute mentale...
- ⇒ C: Ma infatti non rimarrebbero in circolazione, sarebbero condannati all'ergastolo e all'isolamento perché ci sono certe persone che appunto eh presentano dei...come si dice, problemi psicologici, psicologici?
- ⇒ P: Sì sì.
- ⇒ C: Ok. () questi problemi psicologici che eh si può, possono essere...possono essere, ehm, provati...
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C:...no, non era quel...
- ⇒ P: (cosa?)
- ⇒ C: Che ehm...
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: Possono essere no aiutati grazie al sostegno di psicologi, di psichiatri, ovviamente non... esatto non è comunque ()
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: Sì esatto. Ma non è il fatto che con questo è garantito che il, il criminale, cannibale, cambi ideologia, ma almeno si può tentare di eh rieducarlo, poi non vuol dire che...
- ⇒ P: Ma questo cosa porta alla società? Se tu sostieni che eh serve per la sicurezza dell'uomo, all'uomo non è che (porta ad essere sicuro) allora la pena di morte te dici che è sbagliata perché...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P:...non protegge i diritti dell'uomo...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P:...soprattutto il diritto della vita..
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: Quindi, ehm, in pratica dici che vuoi abolirla per salvare (la società) comunque, metterla in sicurezza, mettere in sicurezza i cittadini, l'uomo, però...
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: ...eh, che bene comporta spendere soldi su, per un istituto psichiatrico...

- ⇒ C: Ah ah.
- ⇒ P: ...per persone che magari non cambieranno mai, possono comunque...ciè scappare, possono, son pazze, non sai mai cosa puoi aspettarti (da loro)
- ⇒ C: Beh, ma con i maggiori...con dei ...
- ⇒ P: Maggiori controlli.
- ⇒ C: Esatto.
- ⇒ P: Però magari non so, innanzitutto non sono, maggiori controlli non possono portare sicuramente sicurezza...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: ...in quanto nel sistema giudiziario ci sono anche comunque corrotti, e poliziotti che, non so magari sono anche più lascivi, si fanno tranquillamente corrompere, non so, ci sono mafiosi in carcere, cioè la mafia ha soldi, uno ha bisogno di soldi...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: ...e si fa corrompere facilmente.
- ⇒ C: Però comunque ci sono anche mafiosi che si sono pentiti. Il pentimento è sempre possibile, cioè sempre possibile?! Può essere (un'opzione)...
- ⇒ P: () davanti alla legge ma non sé stessi, cioè non dentro di sé ()...
- ⇒ C: Ci sono anche delle fonti invece...
- ⇒ P: Tipo?
- ⇒ C:tipo quella che abbiamo letto, oddio non mi ricordo, (qual è il) tizio, c'era ne, nelle fotocopie, l'ultima era un mafioso che si era pentito, e proprio parlava dell'esperienza...
- ⇒ P: Ma non avevamo le stesse. Le fonti.
- ⇒ C: Sì! Con l'ultima! ()
- ⇒ P: Perché...
- ⇒ C: () Quella che parlava (del suo amico) che sparava, era un mafioso!
- ⇒ P: Non mi ricordo...()
- ⇒ C: vabbè.
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: Ma no! ()
- ⇒ P: (Ma non avevamo le stesse.) [può essere che ci fosse uno scambio in più in questa parte, ma è molto veloce e non si capisce bene]
- ⇒ C: Ah, giustoo. Eh, dovrei, dovrei citartela, ma non me la ricordo, insomma, quella...
- ⇒ P: (quella, leggitela)
- ⇒ C: Esatto! (risatine) () io volevo dire una cosa e mi son dimenticata, dopo questa digressione, eh...
- ⇒ P: Vabbè, comunque, ok, non è sicuro.
- ⇒ C: Ok, ma neanche con la pena di morte, perché comunque possono esserci corrotti all'interno, e, ehm, mandare al patibolo persone innocenti, proprio per voler eliminarle, voler eliminare un peso, questo comporta appunto l'uccisione di innocenti, persone innocente, innocente?!
- ⇒ P: Per questo la pena di morte deve essere limitata in un certo caso...
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: ...un determinato caso. ()
- ⇒ C: Comunque, la corruzione è sempre possibile.
- ⇒ P: Sì, la corruzione è sempre possibile, però se per crimini...
- ⇒ C: In tutti i casi, perché questo è un mondo di (merda),
- ⇒ P: ...ciè, ad esempio, no, non facciamo un esempio perché ()
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Eh, voglio dire che...
- ⇒ C: Uhm.

- ⇒ P: ...che se la pena di morte è giusta perché, stavo dicendo, eh... ah sì, vabbè () certi casi...()
- ⇒ C: Quindi tu ti arrogheresti, tu, di uccidere una persona?
- ⇒ P: Sì,
- ⇒ C: Ah...
- ⇒ P: ...se è per il bene della società sì...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: ...perché meglio togliere, cioè, tipo togliere erba cattiva piuttosto che () e venga, cioè, porti del male nel mondo diciamo...
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: Eh, uhm, perché ad esempio, secondo te, è più giusto uccidere molti cittadini e lasciare in vita, cioè, allora...
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: Lasciare in vita un, un colpevole...
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: ...e uccidere molte altre cittadini piuttosto che magari uccidere il colpevole e salvare tanti cittadini... (?)
- ⇒ C: Sì, ma tu somma tutti, tutte le persone criminali che son state uccise.
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C: Eh, contandole, più i ca, i casi diciamo quelli che sono, che si sanno, perché ce ne sono moltissimi sicuramente che non, non sono nei registri, comunque viene fuori, diciamo, un genocidio da parte dello stato, che lo stato...
- ⇒ P: Ok.
- ⇒ C: ...si pone sullo stesso piano del criminale, perché il criminale può avere ucciso e nessuno, ehm, sta dicendo che appunto ha fatto una cosa giusta, però, uhm, lo stato comunque non, non può arrogarsi, mettersi nello stesso p, piano e uccidere ogni criminale.
- ⇒ P: Ma se pensi a quei criminali che sono stati eh rilasciati, oppure comunque sono in carcere...
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: ...e pensi a tutte le vittime che hanno causato...ciè io direi...
- ⇒ C: Ma pensa anche tutti i criminali che si sono riscattati!
- ⇒ P: Sì, ma il riscatto non serve a niente se non porta del bene alla società. Comunque ha commesso dei crimini gravi, ha portato delle vittime, quindi (se si fosse tolto) il problema alla radice sarebbe stato meglio per la comunità. [il soggetto pro, in questo post-test, parla in generale molto velocemente, in alcuni tratti davvero molto]
- ⇒ C: (il punto è che) uccidere il criminale non, non elimina il problema, perché uccidendo quello non è che il, la ()...
- ⇒ P: Sì ()
- ⇒ C: (si diffonde)
- ⇒ P: ...è una cosa anche simbolica: una persona vede che il criminale è stato ucciso (Hitler) (magari non è che vada) così bene, magari cioè fa paura, nel senso..
- ⇒ C: È un esempio Hitler (non è che ())
- ⇒ P: Sì vabbè ()
- ⇒ C: Ah ok () ok
- ⇒ P: (() condannato alla pena di morte)
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: (ciè sì).
- ⇒ C: Vabbè anche Hitler avrebbe potuto avere seguaci visto che ne aveva molti...(che l'avessero liberato)

- ⇒ P: Sì seguaci, ma appunto fa paura vedere uno che è stato condannato alla pena di morte, piuttosto che “vabbè, è andato in prigione” comunque c’è la possibilità, corrompe qualcuno, (magari) c’hanno soldi, magari c’è qualche nazista in mezzo..()
- ⇒ C: Vabbè, anche tra quelli della pena di morte può, possono esserci, possono esserci persone che condividono lo stesso ideale che vogliono salva, salvaguardare questo ideale e dunque la persona che l’ha portato.
- ⇒ P: In che senso?
- ⇒ C: Nel senso, se ehm all’interno del - (adesso io) non so, chi saranno quelli che fanno la pena di morte, sono abbastanza ignorante su questo - ma se all’interno..
- ⇒ P: C’è sono dottori..
- ⇒ C: Sì...riuscissero a far scappare Hitler, perché sostengono il suo stesso ideale...
- ⇒ P: Ma comunque...
- ⇒ C:...e vogliono salvaguardarlo...
- ⇒ P:...comunque una pena di morte ()...
- ⇒ C:...sarebbe possibile.
- ⇒ P: () innanzitutto in un ambito chiuso, nel senso..
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: ...ristretto, determinate persone ristrette eh diciamo poliziotti ...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P:...altamente, diciamo, quelli che hanno un grado superiore rispetto magari a quegli altri che girano per le carceri così, e da dottori specializzati che comunque non possono impedire...la...(non dico fuoriuscita) come si dice? L’evasione del...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P:...del condannato. E...
- ⇒ C: E tu sei certa che in ogni caso non sia possibile?
- ⇒ P: Come in ogni caso non è possibile che in prigione ci siano le persone corrotte.
- ⇒ C: Punto e a capo! (risatina)
- ⇒ P: Eh (scusi perdoni)
- ⇒ C: (E?)
- ⇒ P: Ehm e quindi sì è una cosa simbolica anche, perché psicologicamente puoi essere colpito dal fatto che una persona è andata in prigione rispetto a, eh, è stata uccisa piuttosto che andata in prigione. Perché in prigione hai sempre questa tipo convinzione che qualcosa possa succedere o ...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: Sì. Poi non puoi dire che comunque la prigione è una cosa simbolica. Perché, prendi ad esempio ...o che si ricordi.
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: Nel senso, fa più effetto una morte nel senso, prendi ad esempio Corona. C’è stato rinchiuso una botta di tempo, così, in carcere, ma non, cioè io mi ero anche dimenticata della sua esistenza, cioè, chi se ne frega! Cosa ha fatto non si sa più, non so.
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: Mentre se fosse stato condannato dici “ah sì, è quello là che è stato condannato alla pena di morte” tipo...rimane, cioè, rimane...
- ⇒ C: Rimane per, comunque non è, non...non rimane permanentemente, perché comunque dopo un po’ la gente si dimentica. Non è un, mentre vedere una persona...
- ⇒ P: () ma è simbolico!
- ⇒ C: No, è più simbolico vedere una persona che continua a essere là e a pagare per quello che ha fatto!
- ⇒ P: (ma tu ti dimentichi di quella) persona.

- ⇒ C: Ma quella persona sarebbe, ad esempio, potrebbe svolgere lavori socialmente utili...[capito di essere al termine del tempo prendono la corsa e parlano ancor più velocemente]
- ⇒ P: Ma ()
- ⇒ C: ()
- ⇒ P: C'è la gente non sa quello che succede in carcere! Lavori socialmente utili ()...
- ⇒ C: Però sarebbero...
- ⇒ P: ()
- ⇒ C:...potrebbero portare del bene alla società, ma ad esempio persone, con crimini violenti, che comunque sarebbero finite alla pena di morte, potrebbero aiutare la società, che ne so, ()
- ⇒ P: Ma tu stai dicendo che un pluriomicida, che tipo uno ha sterminato () ...
- ⇒ C: No, dipende dai crimini.
- ⇒ P: ...vada a fare tipo dei lavori forzati e porti del bene alla società?
- ⇒ C: Dipende dai crimini.
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: Ma dipende dai crimini...
- ⇒ P: Ok.
- ⇒ C:...perché anche tu dici che vuoi limitare la pena di morte però ci sono crimini che, minori diciamo, che sono, condannati alla pena di morte...noi abbiamo finito, dovremmo finire, dobbiamo trovare un compromesso?
- ⇒ P: Ehm non ci siamo mai riuscite!
- ⇒ C: No! È vero! (risatina)
- ⇒ P: Ehm, allora uhm ..la pena di morte dev'essere entro certi limiti, vero che sei d'accordo?! (risatina)
- ⇒ C: Ma cosa vuol dire?!

Pre: 2.2.922700.F vs 2.2.433690.F

2.2.922700.F = Contro

2.2.433690.F = Pro

[Introduzione dell'attività, nomi, presa di posizione]

⇒ C: Allora io sono, sono contro...

⇒ P: ()

⇒ C: ...sono contro la pena di morte, in quanto credo sia abbastanza disumano privare della, mmm, vita a qualcuno anche se ha commesso un grave reato, cioè, quindi indipendentemente dal, diciamo, dalla, da quanto il ...() il reato sia, sia grave. E, ehm...ok ehm, quindi, cioè, anche se diciamo il colpevole ha ucciso qualcuno in modo abbastanza violento, non credo sia la soluzione migliore uccidi, ucciderlo, anche perché secondo me dopo sì, diciamo, potrebbe innescare un, diciamo un, una catena, in quanto chi ha ucciso è ucciso a sua volta e (chi), e questa persona che decide di applicare diciamo la pena di morte, anche se fa parte di una grande...

[commento sul parlare vicino al registratore probabilmente]

...una grande...ok, di una grande, cioè di un'istituzione importante, comunque hanno un ruolo importante nella società, comunque diventa un eh il colpevole e anche se questa cosa è vista come giusta, diciamo, perché queste persone, diciamo, svolgono il loro lavoro correttamente, comunque moralmente è abbastanza, mmm, disumano e ingiusto. E quindi secondo me bisogna fare pensare le persone anche in mo, in modo abbastanza, abbastanza violento, perché mmm...oddio, la violenza non è mai una la risposta una soluzione, però comunque, eh, bisogna far capire in qualche modo che questa persona ha sbagliato a fare una certa cosa e ovviamente uccidendola non hai poi la possibilità di fare capire che cosa ha fatto. Sì vai interrompimi!

⇒ P: Sì beh allora tu hai detto eh che uhm bisogna diciamo punire le persone in maniera violenta.

⇒ C: Sì.

⇒ P: Però prima avevi detto che secondo te mmm diciamo la pena di morte non bisognerebbe applicarla.

⇒ C: Sì.

⇒ P: E quindi se tu hai detto che bisogna far cap...

⇒ C: ()

⇒ P: ...ragionare le persone in maniera violenta, cosa intendi...

⇒ C: Giusto.

⇒ P: ...se non la pena di morte?

⇒ C: Ah, cioè non diciamo picchiandole o co, magari anche fare non lo so se si può dire, tipo terrorismo psicologico, insomma, fare capire in man, cioè proprio in maniera anche dura che hanno sbagliato, però non...ciè nonn diciamoo...non so come dire, diciamo, non far, fargli del ma, facendogli del male, non so.

⇒ P: Sì ok ma comunque se fai...ok se entri nella sua mente, puoi magari questo, eh, questo effetto potrebbe magari non dare gli effetti sperati. Perché potrebbe essere sia a favore, quindi rie, riesce a capire e quindi riesce a non farlo più in qualche modo, però potrebbe avere anche l'effetto contrario, e quindi potrebbe o diventare peggio o suicidarsi, e quindi si va incontro di nuovo alla morte. E quindi eh sì insomma, secondo me non ha molto, cioè, facendogli ragionare ok però con violenza no, cioè non...

⇒ C: Sì.

⇒ P: ...non è molto coerente.

⇒ C: C'è facendogli ragionare e basta, cioè non so poi quale metodo, quale modo. Non so adesso come rispondere...

⇒ P: ()

- ⇒ C: Vabbè dimmi tu che cosa pensi.
- ⇒ P: Vabbè avrai capito che io sono a favore della, della pena di morte, anche perché secondo me mmm...ok non è giusto togliere la vita, però se uno ha commesso un omicidio uhm talmente grave, ad esempio, eh, se una persona, ehm, diciamo va in giro in qualche modo per la città, e eh uccide le persone solo per puro divertimento, secondo me è giusto che questo omicida abbia la stessa, sia ripagato con la stessa moneta, quindi con la morte. Perché lui ha tolto la vita a persone innocenti in questo caso, e quindi, eh, secondo me, dev'essere tolta la vita anche a lui in quanto uhm sì, poteva fare anche latro per divertimento, tipo giocare a carte, e non uccideva la vita a nessuno. Però anche quando ad esempio una, metti una, un papà uccide un bambino oppure due bambini, uccide i figli che ha, e non si limita a quello ma va oltre, quindi non lo so quindi mmm non so li taglia a pezzi oppure li, li immura, vabbè li mette dentro il muro, eh...ehm sì, non mmm dopo ha fatto un crimine talmente diciamo grave secondo me dev'essere, in qualche modo, non perseguito, però uccisi in questo caso, perché non può uccidere dei bambini anche per, magari per una motivazione futile, senza significato, però, insomma lui non può averla, scamparla in questa maniera.
- ⇒ C: Sì ok, cioè da una parte hai ragione perché bisogna ripagare, cioè, con la stessa moneta come hai detto te, però, cioè, comunque, prova a metterti un attimo nei panni di un colpevole: se tu nel caso ehm uccidessi qualcuno, tu vorresti morire, cioè nel senso...
- ⇒ P: No, ovvio che non vuoi mai morire, cioè, cioè ti sembra giusto, nel senso...(?)
- ⇒ C: Però lo fai, se lo facesse tipo un tuo parente o qualcuno...
- ⇒ P: Beh, dipende anche dalla gravità del reato. Cioè...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P:...se uno lo uccidi così, come ho detto prima, tanto per fare, sì...perché non ha senso uccidere persone, togliere la vita a persone, che non hanno fatto niente. Però, ovviamente, dipende ovviamente dalla gravità, però per me per la maggior parte sì, anche perché non sono reati insomma non, poco gravi.
- ⇒ C: Ok
- ⇒ P: La maggior parte dei reati sono reati gravi, che hanno conseguenze, se non nella famiglia, anche, diciamo, anche nella società perché poi seguono l'esempio, e di conseguenza anche altre persone diventano omicidi.
- ⇒ C: Sì però, cioè, nel senso, adesso stiamo parlando di cose gravi, però in altri posti per esempio, non so dove...le persone sono condannate per molto meno, per esempio rubare, eh...
- ⇒ P: E vabbè ma ()...
- ⇒ C: Non lo so, eh, appunto, non so cos'altro...però ()...
- ⇒ P: Sì ok però, là dipende anche da mmm ogni ovviamente è anche un po' soggettivo perché dipende dalla città in cui tu ti trovi, dallo stato, dalla nazione in questo caso.
- ⇒ C: Quindi siamo d'accordo che, diciamo siamo su, dipende dalla gravità della situazione diciamo.
- ⇒ P: Però secondo me sono tutti reati gravi, quindi secondo me andrebbe sempre applicata.
- ⇒ C: Per esempio, se parliamo di stupro, tu applicheresti la pena di morte?
- ⇒ P: Io la applicherei se non fosse il primo casooo che la persona commette, cioè se è la prima volta che fa lo stupro ehm no, è comunque grave però no.
- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: Però se dopo lo ripete...più volte sì.
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Perché in qualche modo lo deve capire, e se tu non riesci a far ragionar la persona, devi trovare un modo alternativo.
- ⇒ C: (Ok.) Boh io non, cioè non sono del tutto d'accordo, però comunque non, cioè, ho già detto perché, nel senso, secondo me non, non è non è giusto, secondo me bisogna fare () ecco la parola, quello che volevo dire (era non "violenza" ma "pressione") cioè bisogna davvero...non so in che

modo, però comunque secondo me è proprio un gesto estremo la pena di morte, secondo me, però...non lo so...

⇒ P: Ehm, sì...

⇒ C: E moh?!

⇒ P: Eh, pensiamoci!

⇒ C: (risatina)

⇒ P: No basta, secondo me abbiamo detto tutto, io ho sostenuto...

⇒ C: Eh anch'io, però dobbiamo trovare una cosa che...cos'è che ha detto? Ha detto che se ci è siamo in, siamo in disaccordo, disaccordo su qualcosa dobbiamo trovare, qualcosa di...

⇒ P: Ok, e questo qualcosa che ci unisce, potrebbe essere, il fatto che, eh...che...sì che magari...sì diciamo ok, non, non sempre va usata.

⇒ C: Ecco sì.

⇒ P: Però quando, quando bisogna usarla, bisogna usarla! (risatina)

⇒ C: (risatina)

⇒ P: E quindi sì

⇒ C: Ma possiamo dire che abbiamo finito?!

⇒ P: Basta, sì. Bene abbiamo finito.

⇒ C: È stato un piacere, arrivederci.

⇒ Grazie ciao! [in coro]

Post: 2.2.922700.F vs 2.2.433690.F

2.2.922700.F = Contro

2.2.433690.F = Pro

[Introduzione dell'attività, nomi, presa di posizione, un po' di confusione iniziale]

- ⇒ C: Allora, ciao, eh, io sono contro, contro la pena di morte, come avevo detto inizialmente, non ho cambiato la mia opinione, perché penso che sia una cosa abbastanza - no no, non così vicino - abbastanza ingiusta e immorale, in quanto siamo nati tutti con il diritto della vita, come dice...() codice di diritti umani articolo 3, siamo tutti nati da, con il diritto, diritto alla vita, e quindi diciamo togliere la vita sarebbe come, diciamo, troncato il processo naturale che c'è stato dato diciamo da...
- ⇒ P: Gentilmente offerto da...da Conad! (risatina)
- ⇒ C: Da Dio. (risatina)
- ⇒ P: Eh no, mi dispiace
- ⇒ C: Già!
- ⇒ P: (Eh), già ti interrompo perché io sono appunto, all'inizio ero più, cioè, non lo so, ero non lo so, adesso sono più contro, più a favore che contro eh soprat, innanzitutto perché come, al contrario di quello che hai detto tu, mmm penso che ehm l'assassino abbia già tolto in qualche modo il diritto alla vita della persona che ha, che l'ha uccisa, e quindi penso che a sua volta debba essere tolto questo diritto anche all'assassino, eh, appunto per, è una sorta di ripagarlo con la stessa moneta perché, nonostante ci sia appunto il, i diritti umani che dicono, affermano che, cioè, che ogni uomo ha il diritto alla vita, l'assassino in primis l'ha tolto, e quindi non trovooo motivo per non ucciderlo.
- ⇒ C: Ok però questa è più o meno una forma di vendetta e vendetta non significa giustizia, in quanto cioè uccidere con la pena di morte un'altra persona non è moralmente, non, non è moralmente giusto. In realtà si tratta soltanto di vendetta da parte un po' dello stato o della società che, comunque, si mette, eh, contro il colpevole, ma ehm anche della famiglia, della famiglia del colpevole. Insomma, è, diciamo, una sorta di vendetta che non significa che è moralmente, moralmente cor, corretto.
- ⇒ P: (Appunto.)
- ⇒ C: E tra l'altro, cioè, anche eh, cioè con la pena di morte, il numero dei criminali rimarrebbe, cioè nel senso, aumenterebbe, in quanto, anche se lo stato, diciamo, ha un potere più, diciamo è più importante rispetto alla decisione che fa un singolo cittadino, (anche se) lo stato dovrebbe (seguire, eseguire) quello che dice, dicono i cittadini, comunque diventerebbe lui stesso il, un criminale, perché si macchia diiii...un reato, si può dire? Sì?! Eh, Uccidendo, ucci, chi ha ucciso, e tra l'altro cioè bisogna pensare che, cioè, la situazione viene abbastanza generalizzata su, per quanto riguarda i criminali, criminali, ma eh chi commette un reato più, cioè meno grave, dev'essere comunque ehm ucciso, per esempio parliamo di stupro oppure, non lo so, anche furto cioè ok...
- ⇒ P: No.
- ⇒ C: Sembra una cosa più antica, diciamo, però (quest), il fatto di colpevolizzare tutti con la pena di morte magari porterebbe a, ehm, diciamo far ammazzare tutti praticamente anche per il reato più banale, nel senso...sì...
- ⇒ P: S, ho capito....
- ⇒ C: ...hai capito?
- ⇒ P: ...ma secondo me no. Intanto (ho) due posizioni per quanto riguarda ciò che hai detto: innanzitutto, eh, per quanto riguarda il fatto della vendetta, perché la vendetta, appunto, come hai detto tu, non è moralmente, cioè non è giusto moralmente, però è diverso da giustizia perché la

vendetta appunto è illegale, mentre la giustizia è lecita, e quindi il fatto che la famiglia della vittima, della vittima, voglia in qualche modo giustificare quello che è avvenuto non è eh () non è parlare di vendetta, in quanto mmm la vendetta è qualcosa che non fai perché ok sei arrabbiato, anche la famiglia è arrabbiata, però è un modo per mmm far sì mmm il morto, cioè la vittima, sia giustificata anche al di là, perché lui metti che era innocente, non aveva nessun diritto di ()

- ⇒ C: (non ti crucciare () per menarti all'altra riva, scusa!)
- ⇒ P: Non aveva nessun diritto di morire, anche metti che era innocente, anche per questo la famiglia metti che vuol far giustizia, in particolare si sente tanto alla televisione in questi giorni ad esempio il, il nuotatore che è morto....
- ⇒ C: (Sì, ho pensato anch'io)
- ⇒ P: Eh, cioè che è morto, non è morto...
- ⇒ C: ()
- ⇒ P:...grazie a Dio, però è comunque rimasto invalido, e questo è avvenuto perché due ragazzi l'hanno fatto, ok involontariamente, però comunque sono partiti con l'idea di uccidere qualcuno, perché magari era un cam, scambio di persona o che ne so io. Questo secondo me, ecco loro secondo me se fosse, se vigesse la pena di morte in Italia, eh, andrebbero, sarebbero, insomma, dovrebbero andare a morire, perché non l'hanno fatto cioè involontariamente, ma l'hanno volontariamente colpendo la persona sbagliata, e quindi la famiglia può usare la pena di morte come giustizia per il figlio che adesso è rimasto invalido.
- ⇒ C: Sì ok ma può anche capitare che, tipo, queste persone, facciamo finta che sia un gruppo di persone che pensano che, che si divertono a uccidere, a uccidere la gente...
- ⇒ P: Eh.
- ⇒ C: Oh, cioè, sembra strano da dire però vabbè possibile come quelli che quest'estate hanno lanciato l'uovo..
- ⇒ P: Eh.
- ⇒ C:...in faccia all'atleta soltanto perché era nera e credeva fosse una prostituta. Eh, nel senso cioè eh non credi che magari, eh, queste due persone che hanno fatto appunto questo, hanno compiuto questo reato, dopo cioè uccidendole magari le altre pers, le loro, le altre persone possono diciamo...ribellarsi perché queste persone sono uccise...
- ⇒ P: Questa sarebbe vendetta, ed è illegale.
- ⇒ C: Eh sì, appunto.
- ⇒ P: Appunto, non è la stessa cosa di giustizia. Loro non possono, scusa, non possono giustificare il figlio perché il figlio () in questo caso i due tipi.
- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: La famiglia dei due tipi non possono giustificarli, perché loro per primi hanno commesso un crimine, ingiustificabile appunto. E in questo caso non è vendetta, cioè potrebbe sembrare vendetta da parte a una parte della famiglia, però non lo è, cioè lo è, no non è giusto ()
- ⇒ C: () C'è stavo dicendo un'altra cosa, nel senso: chi la pensa allo stesso modo dei criminali alla fine può continuare comunque, cioè nel senso, magari questi 2 criminali vengono uccisi, e allora quegli altri 2, altri, un'altra coppia diciamo, che la pensa allo stesso modo, può diciamo eh...non lo so andare contro o allo stato o comunque alla persona che ha ucciso un...
- ⇒ P: Andare contro in quale modo?
- ⇒ C: Uccidendo oppure comunque con...
- ⇒ P: Però lo fanno volontariamente e premeditato. E quindi qua mi attacco alla seconda cosa che hai detto, che non poteva fungere, eh, non poteva ...eh...()
- ⇒ C: Ho detto i crimini...
- ⇒ P: () società.
- ⇒ C: () ...ho scritto i crimini, ho scritto?! Ho detto, i crimini...piùùù...
- ⇒ P: Crimini più gravi, ok...
- ⇒ C: No, meno gravi ()

- ⇒ P: () Però prima avevi detto un'altra roba, legata alla società...
- ⇒ C: Ah sì...
- ⇒ P: Eh...
- ⇒ C: ...che...eh, aspetta, che anche la società, cioè da una parte lo stato è appoggiato, della vendetta ho detto...?
- ⇒ P: No, che dopo hai detto qualcosa che non ehm... comunque dopo questi seguono il loro esempio, cioè i criminali seguono l'esempio degli altri, che è quello che anche hai anche detto adesso.
- ⇒ C: Sì...
- ⇒ P: Cioè, gente che...
- ⇒ C: ...sì.
- ⇒ P: ...segue lo stesso esempio di quelli che, ok?! Però questo appunto la pena di morte, appunto per questo motivo, può fungere da, appunto, esempio per la società perché se tu uccidi un criminale, eh, dopo le altre persone, piuttosto di perdere la loro vita e quindi perdere il diritto, dicono "ok, la smetto", e quindi non uccidono più...
- ⇒ C: Sì, ok, però...
- ⇒ P: ...e quindi i crimini diminuirebbero.
- ⇒ C: Molto pro, molto, cioè, eh, è come ho detto prima, nel senso la situazione è molto generalizzata, perché bisognerebbe vedere nei casi più specifici. Una, diciamo, una morte che è dovuta a un eh come si chiama? Self-defence...
- ⇒ P: Eh, autodifesa...
- ⇒ C: Difesa, autodifesa.
- ⇒ P: Eh (quel)
- ⇒ C: Tu uccideresti perché (cioè nel senso) ...?
- ⇒ P: No.
- ⇒ C: () Eh, appunto.
- ⇒ P: No, perché appunto, autodifesa è involontaria, non è volontaria... se uno ti stupra... [questa parte è veloce, le frasi sono lasciate a metà e si sovrappongono, non sempre facile capire i turni di intervento]
- ⇒ C: (quindi sei) Sei d'accordo del fatto che cioè i crimini possono ...?
- ⇒ P: Sì sì, crimini più gravi (in Italia...)
- ⇒ C: Ah ok.
- ⇒ P: ...vale) la pena di morte.
- ⇒ C: Ah ok.
- ⇒ P: Se uno ti stupra, che prima ho fatto l'esempio dello stupro, se io ti stupro...ok (risatina) però tu ti difendi, cioè in qualche modo, che ne so, tiri, tiri una coltellata, non lo so, lo pugnali, comunque è autodifesa, quindi qua non devi essere punita tu.
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Quindi perché appunto è un crimine...
- ⇒ C: Quindi...
- ⇒ P: ...involontario.
- ⇒ C: ...cioè alla fine tu sei pro alla pena di morte, però comunque per i crimini più gravi...?
- ⇒ P: Più gravi e volon...
- ⇒ C: (Ok)
- ⇒ P: ...premeditati.
- ⇒ C: Ok...eh...
- [commenti sul non avere più niente da dire e lo stare un po' in silenzio, risatina, rumori e borbottii]
- ⇒ P: E quindi tu sei contro la pena di morte...
- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: ...per? Cioè io sono a favore per, per i crimini gravi...

- ⇒ C: No, io per tutti, cioè, per tutti i crimini. Anche perché credo che le persone debbano, debbano riflettere e bisognerebbe capire, bisognerebbe capire perché...eh, eh bisognerebbe capire perché questa, eh, allora, una persona è stata spinta a fare una determinata cosa e, volevo dire un'altra cosa, aspetta che ci penso...ah sì, comunque, che spesso i crimini non sono sicuri al cento per cento. Molto prob, iii..sì, nel senso un crimineeee...chi ha commesso il crimine, non è sicuro che sia il vero criminale, al cento per cento, ma una percentuale minore. Nel senso...
- ⇒ P: Al 99..
- ⇒ C: Sì, però comunque, nel senso, magari molto, cioè, molto spesso, si scopre il colpevole era un'altra persona. Con la pena di morte, cioè, ci sarebbe magari anche l'uccisione di una persona che ha...
- ⇒ P: Ok, ma...molto spesso, ma se tu prima, prima di attuare questa pena di morte tu devi essere certo delle cose che fai, e se tutti i dati, dati balistici, tutte le prove, la scientifica, e tutto, ti dice () le impronte, tutto il resto che trovano, i capelli, il sangue, è del, di una persona, () che sia di un'altra [tono veloce, coinvolto]
- ⇒ C: Ok ma se tipo (risatina)
- ⇒ P:...di una persona diversa. E, volevo aggiungere, tu hai detto che non la, non la appli, applicheresti ah, per nessun crimine. Però se tipo uno va in giro per strada e spara, ci spara, o spara non so a tua, no ok, a tuo, ()
- ⇒ C: ()
- ⇒ P: () A un tuo amico, tu cosa faresti?
- ⇒ C: Lo metterei all...al come si chiama?! Al ...all'ergastolo.
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C: Nel senso, in modo molto controllato, magari attraverso...
- ⇒ P: Sì ma l'ergastolo poi può diminuire la pena per buona condotta.
- ⇒ C: Sì ok...
- ⇒ P: O per ()
- ⇒ C: Ok, comunque con, con (buona condotta) cioè non significa che poi dopo è libero. Alla fine, molto spesso, il, l'ergastolo, cioè, se, se si conclude, a parte che l'ergastolo èèèè un carcere a vita, quindi..
- ⇒ P: Eh vabbè, ma poi si sconta la pena se per buona condotta...
- ⇒ C: Ok...
- ⇒ P:...o se hai fatto lavori vari...
- ⇒ C: Esatto, per (es), cioè per...boh secondo me, cioè, in generale bisognerebbe tipo...() cioè nel senso, approfondire le cose in modo psicologico, nel senso capire perché una persona lo ha fatto, però secondo, comunque, avendo scontato la pena, comunque non è in libertà ma è in libertà vigilata, quindi...
- ⇒ P: Può sempre fuggire.
- ⇒ C: È controllato...
- ⇒ P: Ci sono sempre casi che sono fuggiti e hanno continuato a uccidere o sparare per ()...
- ⇒ C: Eh ma io sono comunque con, contro.
- ⇒ P: Ah ah.
- ⇒ C: C'è secondo me è sbagliato! Stop!
[rumori e borbottii]

[introduzione dell'attività, nomi, presa di posizione]

- ⇒ P: Ok ah io penso che la pena di morte sia comunque un, uhm, non sono del tutto al, non sono del tutto a favore della pena di morte perché comunque penso che sia un provvedimento, eh, che è disumano perché comunque privare la vita, privare della vita qualcuno è disumano, però penso che certe persone, certi individui, eh, presentando delle, mmm, malattie proprio psicologiche, per esempio che li conducono all'omicidio, ehm non, cioè non, questi problemi, queste tipologie di problemi, non sono eliminabili se non con la morte perché non penso che una persona malata psicologicamente sia curabile, e quindi, penso che l'unica soluzione sia la morte. Sto parlando di casi, diciamo, eclatanti come per esempio credo che nel caso di Hitler, che si era messo in testa diciamo convin, convinzioni, o comunque anche serial killer, che mmm meditano su l'omicidio come se fosse qualcosa di normale.
- ⇒ C: Eh, anch'io ovviamente sono d'accordo sul fatto che, eh, la pena di, di morte...
[commento su tenere vicino il registratore]
Anch'io credo che sia una pena disumana, eh, però, eh, non sono d'accordo sul fatto di, ehm, uccidere le, le persone che comunque hanno dei problemi psichici, in quanto, eh, questi possono essere trattati con dei farmaci, e ovviamente devono vivere in delle strutture che siano adatte a loro, e comunque con del personale adeguato, e,, ehm non è detto che questi poi possano diventare comunque pericolosi. E, ehm, in qualsiasi caso, laaa, la pena di morte, a mio parere è sbagliata, in quanto costringe, ehm, comunque ad aggiungere,, eh un crimine su un altro crimine, in quanto si obbliga magari una persona che non vorrebbe uccidere...
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C:...come ad esempio un medico, che dovrebbe fare l'iniezione letale, o comunque una persona che lo deve uccidere, che comunque deve uccidere questo criminale. E quindi, sì, questo.
- ⇒ P: Cioè, io credo, allora son d'accordo su questo ultimo punto che non avevo riflettuto su questa cosa, che comunque qualcuno dovrebbe uccidere il criminale diciamo, l'omicida per esempio, però penso che comunque quelle persone che tolgono la vita a altre persone, cioè dovrebbero meritare lo stesso trattamento, perché, eh, per esempio anche...diciamo, nel caso l'omicidio premeditato, qualcuno pensa come uccidere un'altra persona che magari è totalmente eh innocente, non ha fatto niente, e si ritrova magari anche in giovane età ad essere privo della vita per colpa di un'altra persona. Cioè, comunque un omicida che si prende questo di, questa libertà, questo diritto, di privare le persone della vita, si meriterebbe secondo me lo stesso trattamento.
- ⇒ C: Ehm, è vero anche che comunque, eh, uccidendo la persona, eh, la si priva in un certo senso della pena vera e propria, in quanto, eh, non la si obbliga comunque per un determinato periodo di tempo a riflettere sul proprio crimine eee...e quindi talvolta, ehm, nel caso di crimini molto gravi ovviamente, eh, secondo me è più indicato l'ergastolo che la pena di morte.
- ⇒ P: Ok.
- ⇒ C: Anche perché così si priva comunque di, di giustizia la vittima vera e propria. Senza contare il fatto che comunque è capitato, eh, in passato che ci siano stati dei, degli errori, eh, degli errori di giudizio, e quindi in questo caso, eh, non si può semplicemente liberare la persona dal carcere, in quanto non la si può fare...risorgere ecco, e quindi si priva anche il condannato della possibilità di, di riscattarsi.
- ⇒ P: Ok. Allora son d'accordo su questo ultimo punto, però penso comunque, tu hai detto che secondo te l'ergastolo sarebbe utile per far riflettere a chi ha commesso un crimine, di riflettere su ciò che ha fatto. Però io sono convinta che i crimini quelli peggiori, come ho già detto, siano fatti da, mmm, commessi da persone che hanno proprio problemi psicologici. Quindi secondo me

chi, mmm, di solito chi compie un crimine, diciamo, piuttosto grave, di solito resta convinto della propria idea, cioè non c'è un modo che, ehm, non c'è modo per farli cambiare idea delle sue convinzioni. Cioè tipo Hitler, nonostante, eh, tutte le sue, mmm, cioè nonostante tutte le vittime, lui resta, è sempre rimasto, ahm, fermo nella sua opinione. E, ehm, poi insomma, ci sono, moltissime altri casi anche oggi in America essendo, cioè essendoci le armi, ahm, molto diffuse cioè c'è molto gente che per attimi di follia compiono cose di cui dopo non, non se ne rendono nemmeno conto. Quindi non penso che l'ergastolo, eh, in certi casi sia la via giusta per eliminare il problema. [inizia veloce, poi rallenta]

- ⇒ C: Ehm...è vero, spesso le, i criminali non si rendono conto di quello fanno, anche proprio a causa di patologie, eh, però credo che, uhm, un importante ruolo in questo caso, ah, sia giocato anche, ehm, da delle misure di prevenzione. In quanto piuttosto che aspettare che comunque una persona malata compia i gesti estremi e, e quindi poi punirla con l'ergastolo, sarebbe meglio già da prima fare tutto il possibile affinché ciò non avvenga. E quindi non ci sarebbero poi così tanti problemi, così tanti crimini, e quindi la cosa sarebbe risolvibile, appunto, anche solo con l'ergastolo, ovviamente per crimini gravi. E, ehm, un altro, un altro punto che ci tenevo aaa, a sottolineare è, eh, il fatto che molti eh condannati eh alla, alla pena capitale spesso passano anni e anni eh nell'attesa di ehm nell'attesa della loro esecuzione, e quindi questa è una situazione che, ehm, va comunque a violare i diritti dell'uomo, in quanto è come avere una specie di, ehm, una specie di timer, e quindi eh sai che tu in un certo senso hai solo un anno due di vita e sei consapevole del fatto che il tuo tempo sta per finire e, e vivi come in un limbo.
- ⇒ P: Sì, ok....Allora su questo, eh, cioè sì, sono d'accordo, comunque è una violazione dei diritti umani ecc., mmm, però, sì possiamo dire che comunque, allora in certi casi è un po' un provvedimento estremo, cioè, comunque ...però io, comunque, sostengo sempre la pena di morte per il fatto che ehm come qualc, come quella persona ha violato i diritti di altri, anche i suoi diritti potrebbero essere stati violati secondo me. Però in conclusione, cioè tirando delle conclusioni, possiamo dire che, ehm ...ii chi commette, chi, crimini piuttosto gravi dovrebbe subire una, cioè nel senso, dovrebbe essere sottoposto a un, una punizione una pena che, eh su questo siamo d'accordo, cioè che faccia riflettere su quello che ha fatto. Eh...Non so dimmi te, secondo te che conclusioni potrebbero esserci?
- ⇒ C: Eh...
- ⇒ P: Eh perché su questo siamo d'accordo...
- ⇒ C: Sì...
- ⇒ P: ...ciè sul fatto che comunque bisognerebbe far riflettere, poi io vorrei capire cosa bisognerebbe fare se una persona è talmente convinta in ciò che ha fatto, magari ha la mente, cioè proprio malato mentale, così...
- ⇒ C: Sì...però, spesso, eh, chi commette crimini per una malattia mentale spesso è scusato, tra virgolette, proprio per questo...
- ⇒ P: Ok.
- ⇒ C: Nel senso: tu non hai gli strumenti, eh, le capacità comunque, in un certo momento, a causa della tua malattia di pensare, di valutare anche le...
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: Le tue azioni.
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: E quindi per questo nonn, non può esserci lo stesso metro di giudizio che comunque c'è per una persona sana di mente...
- ⇒ P: Ok.
- ⇒ C:...che invece premedita l'omicidio...
- ⇒ P: E quindi che provvedimenti prenderesti per queste persone che non sono...?
- ⇒ C: Io in qualsiasi caso al massimo l'ergastolo.
- ⇒ P: Ok.

- ⇒ C: Che comunque è una pena, secondo me, altrettanto crudele, perché comunque costringe la persona passare...
- ⇒ P: Ok.
- ⇒ C:...la sua intera esistenza in carcere, e quindi in un, avere una vita () senza contare, eh, tutti coloro che sono al 41bis () eh, però è vero anche eh provvedimenti così restrittivi sono essenziali nel caso in cui eh un individuo abbia compiuto comunque dei crimini molto gravi, come ad esempio crimini di mafia, () non possono essere, queste persone non possono essere detenute in carceri normali, ma in condizioni restrittive. Senza per questo però doverli uccidere.
[si chiedono se può bastare, commenti sul non avere altro da dire, non si capiscono bene i turni di intervento, ossia chi parla; rumore di fondo e borbottii]
- ⇒ C: Ah, potremmo discutere anche sul fatto, eh, dell'utilità per, magari non so, i parenti delle vittime...
- ⇒ P: Sì.
- ⇒ C:...di un ergastolo (piuttosto di) della pena di morte...
- ⇒ P: Ok.
- ⇒ C: Eh, dunque secondo me, eh, molte persone, eh, sostengono la pena di morte, in quanto, ehm, credono che questo possa, eh, rendere giustizia, eh, ai parenti magari della, della vittima...
- ⇒ P: Sì.
- ⇒ C:...eh però è vero anche questa è una (pro), una soddisfazione temporanea...
- ⇒ P: Ok.
- ⇒ C:...eh, in quanto si sa che chi ha ucciso il proprio caro non, adesso non, non c'è più, eh, però questo secondo me non aiuta a...non aiuta i, eh, i parenti...
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C:...a superare il proprio dolore eee, e quindi è solo una soddisfazione temporanea.
- ⇒ P: Ok, questo sono d'accordo, cioè mi trovo nella stessa posizione, perché comunque penso che, nel senso, è brutto da dire, però se tu vedi, se ad esempio, se io fossi un parente della vittima, vedo il ahm, cioè, l'omicida, messo in ergastolo diciamo, mi sentirei, non dico bene, ma cioè sollevata un po' per la mia sicurezza personale, ma soprattutto perché penso che finalmente, diciamo, la sta pagando, tra virgolette, cioè sta subendo il trattamento che si merita eh invece la pena di morte cioè al momento comunque ai detto tu è una soddisfazione () al momento pensi "ok, ehm, ehm, ha subito quello che si meritava", però alla fine, eh, pensi, cioè pensandoci puoi, potresti anche pensare che non, non sta riflettendo su ciò che ha fatto, non sta diciamo tra virgolette soffrendo, vivendo nei rimorsi ecc. e quindi questo potrebbe, cioè, da questo punto di vista sono d'accordo con te. Hai altro da aggiungere?
- ⇒ C: ()
- ⇒ P: Ok. Noi!!!

2.2.652043.F = Contro

2.2.782277.F = Pro

[introduzione dell'attività, nomi, presa di posizione]

- ⇒ P: Beh, allora io, essenzialmente, la mia tesi generale è che la pena di morte sia, cioè penso che sia un modo per garantire la sicurezza della società.
- ⇒ C: Ehm, io invece credo che () io invece credo che la sicurezza della società, possa essere, eh, garantita attraverso metodi alternativi...
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C: ...eh, che comunque non implicino un, un omicidio da, da compiere, perché alla fine la pena di morte, ah, se legalizzata sarebbe una, eh, pena, ehm, giusta dal punto di vista legale, però comunque immorale.
- ⇒ P: Non sono d'accordo perché, comunque, allora, ovviamente con la parte, cioè se fosse legale, eh, cioè se fosse resa legale sarebbe, appunto, rispetterebbe le leggi, per cui ok, però è giusta anche dal punto di vista morale se pensi, se pensiamo al fatto che io penso alla pena di morte come a un provvedimento ehm da fare nei riguardi, da prendere nei riguardi di persone che hanno compiuto eh crimini gravi. Quindi per esempio l'omicidio premeditato. E una persona che, eh, pensa di poter privare, ehm, la, della vita qualcuno, deve meritar, cioè, deve meritarsi lo stesso trattamento e questo fungerebbe anche da un esempio morale per la società. Perché, ehm, in questo modo, ehm, non solo si provvede a eliminare un elemento rischioso, dannoso per la società, ma si, cioè si, con la pena di morte si dà anche questa sorta di eh esempio per la società, cioè se tu compi un atto così immorale, disumano, sei portato a subire lo stesso. Quindi le persone, prima di compiere un tale crimine, così grave, riflettono bene su quello che stanno facendo perché pensano "ok, dopo aver compiuto una tale azione, io potrei, cioè subirò lo stesso" e quindi, diciamo che, aiuta anche a prevenire i, mmm, gli omicidi. Io sto parlando degli omicidi gravi...() premeditati.
- ⇒ C: Ehm, non so se ti ricordi nei documenti che abbiamo letto c'era un documento che riportava una statistica...
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C: ...e diceva che, eh, in realtà, eh, dopo ogni esecuzione capitale, non eh si assiste a un diminuire della criminalità, che anzi aumenta, quindi...
- ⇒ P: In quali paesi?
- ⇒ C: Eh, non ricordo, però...
- ⇒ P: (se stiamo...)
- ⇒ C: ...in quelli in cui è legale ovviamente
- ⇒ P: Se stiamo parlando dell'America sono legali anche le armi, per cui non penso sia un esempio corretto. Cioè, se hai le armi () per esempio le armi sono legali, in America, è ovvio che il, i, gli omicidi lì sono superiori rispetto all'Italia, ma...
- ⇒ C: Ma la statistica diceva proprio dopo ogni esecuzione. E quindi non è un discorso tanto (di)...
- ⇒ P: E questo come lo giustificherest, lo giustifichereesti? Cioè perché le due cose sono collegate? Perché la pena di morte dovrebbe spingere qualcuno a fare dei crimini?
- ⇒ C: Perché, ehm, alla fin fine non è che un provvedimento così restrittivo porti per forza il criminale a, mmm, a cercare di evitare questa pena. Infatti, eh, moltissimi criminali commettono delle, eh, delle azioni pur sapendo che verranno, verranno puniti, non so ad esempio, ehm, pensiamo anche ai terroristi: sanno perfettamente che, non lo so, moriranno in un attentato, però lo fanno comunque, perché a volte si ha a che con, eh, delle menti così malate che, mmm, pur sapendo a cosa vanno incontro, che sia una punizione o altro, comunque continuano a, a, a fare ciò che stanno facendo.

- ⇒ P: Sì ma allora questo è contro la tua idea, eh, cioè è contro il fatto di essere incarcerati, cioè il fatto che uno sia talmente convinto che qualsiasi punizione non, non farà alcun effetto, non avrà alcun effetto su di lui, cioè questo ci fa capire che incarcerare un omicida non, non sarebbe per niente utile. Perché tu mi stai dicendo “qualcuno nonostante, nonostante compia un tale crimine, non ragiona su quello che potrà dopo subire”. Per cui la prigione non sarebbe un modo per farlo ragionare.
- ⇒ C: Ehm, io in realtà non sono contro l’incarcerazione, sono contro la pena di morte,
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: ...perché in alcuni casi l’incarcerazione è necessaria perché, eh, se una persona appunto è ehm... beh nel caso sia particolarmente malata no, va curata, però comunque, ehm, comunque va punita, va tenuta eh...
- ⇒ P: E tu credi che sia efficace sempre questa cosa?
- ⇒ C: Non è detto che eh sia efficace, però...
- ⇒ P: Eh, in quel piccolo caso in cui, quella piccola percentuale in cui non è efficace, non pensi che comunque rappresenti un rischio per la società?
- ⇒ C: Comunque, ehm, in carcere queste persone sono sorvegliate, e...
- ⇒ P: E una volta libere?
- ⇒ C: Non è detto che siano libere, ad esempio c’è l’ergastolo, e quindi queste persone...
- ⇒ P: E non c’è il tentativo di fuga?! O comunque di divulgazione di certe idee come per esempio del terrorismo?! Si possono diffonder certi ideali che ora non sono tanto diffusi ma magari in carcere si possono diffondere ulteriormente.
- ⇒ C: Sì, c’è questo rischio, ma appunto esistono delle pene talmente restrittive, penso ad esempio al 41 bis per i crimini di mafia, che in realtà queste persone sono praticamente isolate dal mondo e quindi pur non, ah, uccidendole, quindi uhm dando loro magari anche la possibilità nel caso di errori di giudizio, che ogni tanto capitano, di eh potersi anche riscattare e di poter avere una... giustizia, eh, senza violare appunto il loro diritto alla vita.
- ⇒ P: C’è comunque, quest’ultimo punto che hai detto, “senza violare il loro diritto alla vita”, io penso che comunque un omicida, anzi per legge un omicida, non viene più ritenuto un cittadino e perda automaticamente tutti i suoi diritti, e per cui eh può essere anche sottoposto alla pena di mo, cioè non può essere sottoposto alla pena di morte, però il diritto alla vita potrebbe anche essere messo in discussione dal momento che perde il suo titolo di cittadino. Inoltre tu hai parlato di provvedimenti restrittivi, come ad esempio l’ergastolo, ma l’ergastolo significa ehm provvedere a il cibo, e a una struttura per ogni singolo carcerato, e questo mmm cioè significherebbe delle somme di denaro enormi per lo stato e queste somme di denaro invece di essere spese per de, degli assassini potrebbero essere spese per le necessità delle urgenze della comunità. [iniziato a parlare più velocemente]
- ⇒ C: Eh, è vero anche che è dovere della comunità comunque, ed è dovere dello stato, aiutare i propri cittadini, eh, anche se questi hanno commesso dei crimini. Quindi il non, eh, investire comunque anche nell’inserimento in società di alcuni criminali, quando questo è possibile ovviamente, eh, quindi per buona condotta ()...
- ⇒ P: E quando non è possibile?
- ⇒ C: Quando non è possibile ovviamente rimangono in carcere, però, eh, comunque lo stato a mio parere dovrebbe investire ehm nel bene della comunità. È come dire “non curo un malato perché tanto non sono sicura che questo guarisca”. Comunque bisogna provarci. E poi, se guarisce bene, altrimenti eh... ()
- ⇒ P: Però, cioè, il fatto che ci sia questo dubbio, se una persona possa riscattarsi o no, comunque secondo me potrebbe comunque causare una sorta di timore nella società, cioè se io penso che menti malate, sto parlando di omicidi, di gente che scioglie nell’acido i bambini, eh, non lo so facc, cioè gente che fa cose del genere, proprio disumane, che noi non è neanche concepibile una cosa del genere. Pensare che un, una persona del genere sia ancora in vita, a me personalmente

eh provoca un po' di timore. E penso che persone del genere non meritino neanche di, di vivere perché provocherebbero anche nella società, provocherebbe veramente terrore, capito?! [anche qui abbastanza veloce, coinvolgimento]

- ⇒ C: Ehm, sì, torniamo sempre al discorso dei procedimenti restrittivi di, di prima. Eh...è vero che eh, la, la società sarebbe impaurita da questi elementi, ehm, ma è anche vero che non serve secondo me arrivare alla pena di morte, eh, ma sarebbe utile uhm non lo so eh svolgere delle lezioni di educazione alla legalità nelle scuole, o comunque fornire supporto psicologico a, attraverso psicologi, assistenti sociali, prima che eh il crimine si...eh prima che il crimine accada insomma, eh in modo tale prevenire anziché poi andare a violare i diritti naturali dell'uomo, che invece uno stato dovrebbe garantire.
- ⇒ P: Uhm. Allora questa cosa della prevenzione sono d'accordo ma in parte perché come, vabbè, sempre il solito discorso, come ho già detto quando uno è psicologo, psicologicamente malato anche se eh prendi psicologi più esperti cioè comunque la, la sua mente è distorta in qualche modo. Persone che vanno a concepire certe, certe, certe cose non ...non c'è modo di cioè di mm insomma fargli riscattare. E quindi anche il fatto di prevenire non è una sicurezza per la società, cioè non è sicuro che, eh, grazie ad esperti, all'educazione a scuola, tut, tutta quanta la società mm sia eh diciamo mentalmente stabile, che rispetti la legge ecc. Cioè c'è sempre quell'eccezione che può, ehm, insomma provocare, recare danno alla società, secondo me.
- ⇒ C: Ehm, è vero anche che, parlando di persone eh mentalmente instabili, ehm can, condannandole alla pena di morte si, eh, metterebbe in atto una discriminazione anche nei confronti dei disabili, perché di fatto stai parlando di disabili mentali, no?!
- ⇒ P: Allora, io credo che comunque, eh, non possiamo, cioè non possiamo, cioè possiamo certo () disabili perché mentalmente instabili significa quello, però è un tipo di malattia diversa, che provoca danno ad altre persone innocenti. Cioè comunque lo stato va a uccidere una persona, ma per difenderne tante altre, cioè come abbiamo visto in un documento si va ad eliminare un organo per beneficiare a tutto l'apparato, hai capito?! Cioè andiamo ad eliminare una persona per garantire la sicurezza di tante altre persone che sono totalmente innocenti. Cioè, anche il fatto delle spese si va a, uhm, diciamo ridurre le spese che potrebbero servire al provvigionamento di un omicida per giovare a molte altre persone. Ci sono un sacco di esigenze oggi ehm ci sono un sacco di problemi che mettono a rischio la vita di tante persone, e questi problemi potrebbero essere risolti se fossero, se venissero ridotti per esempio gli stabilimenti, o i costi di allo, di uhm vitto per appunto i carcerati.
- ⇒ C: Eh sì, in effetti è un investimento non, non indifferente. Ehm è vero anche che (come) avevo parlato, prima stavo parlando appunto delle azioni di prevenzione, questo servirebbe ah ridurre comunque, perché sì è logico che comunque dei crimini verrebbero commessi, a eh ridurre un po', eh, le, le spese anche il s, il sovrappopolamento delle, delle carceri.
- ⇒ P: (Esatto)
- ⇒ C: Ehm, prima stavi dicendo ehm c'è un punto prima nella tua risposta, solo che hai messo più cose insieme, me lo son dimenticata...
- ⇒ P: Ah, ehm...
- ⇒ C: Ehm...
- ⇒ P: ...eliminare una persona per giovare a ()
- ⇒ C: Sì, ecco. Eh, che comunque eliminando quella persona, eh, poi non, non sei sicuro del fa, fatto che questo non accada più, perché comunque qualcun altro potrebbe, ehm, non lo so, non lo so, essere...emulare questo crimine e ripeterlo, quindi non è che con la soppressione di una, uhm, di un criminale alla fine si garantisca la sicurezza della società, perché comunque mmm...
- ⇒ P: Ma...
- ⇒ C: ...poi qualche altra persona potrebbe ripetere quel crimine.
- ⇒ P: Quindi al posto della pena di morte che cosa proporresti? L'incarcerazione, l'ergastolo, ma anche con quello comunque non è garantito. In ogni caso, eliminando totalmente un problema è

comunque un problema in meno, hai capito?! È comunque una sicurezza in più, perché sei sicuro che eliminando il problema non c'è quel dubbio "forse si riscatta forse no", è eliminato il problema, non, non c'è possibilità né div, né di divulgazione di certi ideali, né il rischio che ricada nello stesso errore di compi, che ricompia lo stesso atto insomma, capito?! C'è, è una sicurezza in più per la società.

⇒ C: Sì.

⇒ P: È anche un esempio morale, cioè se tu vedi quel, come ho già detto prima, se tu vedi che, scusami, se tu vedi che qualcuno, eh, dopo aver compiuto una tale, un tale atto disumano subisce lo stesso, stesso trattamento, la prossima volta, non è detto però in molti casi penso che un criminale prima di compiere un tale atto eh ci pensi bene, capito?!

⇒ C: Ehm...sì eh, ok abbiamo capito che non siamo d'accordo su...

⇒ P: No.

⇒ C:...su questo punto, peròò mmm cioè come possiamo, sì mi hai chiesto delle pene di alternative...

⇒ P: Sì.

⇒ C:...sì, avevo proposto l'ergastolo, poi ovviamente varia in base alla gravità della pena. Perché se, come dicevi tu, sono persone molto pericolose per la società...

⇒ P: Uhm uhm.

⇒ C: Ehm, a volte non basta l'ergastolo, a deve essere un ergastolo particolarmente restrittivo.

⇒ P: Uhm uhm.

⇒ C: E ehm...sì ovviamente sono d'accordo anch'io, bisogna isolare queste persone per, eh, garantire comunque ai cittadini eh la sicurezza. E...cos'altro?

⇒ P: Basta, cioè io come ultimo punto avevo, io avevo pensato alla famiglia della vittima, perché uhm penso che avere un parente ucciso da un, ah, criminale, e,h mentalmente instabile, pensare che questo criminale sia ancora libero, penso che sia una specie di sofferenza psicologica da parte della famiglia, pensare che questo criminale sia ancora vivo, possa evadere in qualche modo, perché comunque, uhm, mettiamo che la sicurezza non, cioè le prigioni, non siano tante sicure, poi se stiamo parlando di ergastolo in celle particolarmente strutturate bene, ok, però...pensare che sia ancora in vita, che possa ancora compiere, eh, certi, eh, certi atti così disumani, cioè è comunque una dipendenza psicologica, è una sofferenza per, per la famiglia della vittima, perché poi, comunque, essendo un parente della vittima ti senti anche in qualche modo collegato al crim, c'è al criminale. Pensi che magari potrebbe ritornare nella tua famiglia perché magari ()...

⇒ C: ()

⇒ P: Esatto.

⇒ C: Ehm, sì è vero anche, eh, che mmm non è detto che la famiglia comunque della persona uccisa, parlando di omicidio, ehm, non sia una famiglia vendicativa. E quindi, siccome anche il, mmm, il rischio che sia la famiglia stessa poi a vendicarsi eh...

⇒ P: ()

⇒ C:...in qualche modo.

⇒ P: C'è, se tua madre venisse uccisa da qualcuno, cioè un minimo di, eh, cioè ti verrebbe voglia, nel senso verrebbe voglia, avresti voglia di vedere la giustizia, sì che insomma che lo stato provvedesse a garantirti la, la giustizia nei tuoi confronti cioè nel senso..

⇒ C: È vero anche che, sinceramente, preferirei vedere l'assassino rimanere in carcere tutta la vita, piuttosto che, ehm, non lo so, l'uccidessero con l'iniezione letale e finita la sua vita, e poi...

⇒ P: E comunque, non è detto che la sentenza sia adeguata, cioè, per esempio qua in Italia spesso eh vengono, anche se vengono, ehm, vengono compiuto at, cioè crimini gravi, comunque la sentenza non è prop, equilibrata, proporzionata, cioè si danno a omicidi, assassini, pochi anni di carcere, o comunque magari pagando un sacco grazie a un avvocato, c'è una riduzione della pena, e quindi questo, cioè, nei confronti della famiglia ma anche in generale della giustizia per anche per nel confronto, nei confronti della società, cioè è mmm nel senso non solo provoca

la...sofferenza psicologica della famiglia ma anche un senso di ingiustizia, cioè com'è possibile che un criminale che priva la vita, priva della vita un innocente passi in galera solo pochi anni?! Perché è così che spesso si sente, si sente dire, cioè l'ergastolo è molto, è raro comunque...

- ⇒ C: Sì, è vero anche che questo non è, cioè è un problema del, della giustizia italiana e non tanto della differenza pena di morte sì, pena di morte no, perché secondo lo stesso ragionamento allora anche la pena di morte verrebbe applicata in casi gravissimi, e quindi si è un problema però non mmm credo c'entri proprio sulla differenza, cioè, sul dibattito pena di morte...
- ⇒ P: Beh ma comunque...
- ⇒ C: ...pena di morte sì, pena di morte no.
- ⇒ P: () cioè si sente al giorno d'oggi...
- ⇒ C: Sì, ma tu mi stavi dicendo "in pochi casi viene applicato l'ergastolo"...
- ⇒ P: Sì.
- ⇒ C: Allora pensa in quanti pochi casi verrebbe applicata la pena di morte.
- ⇒ P: Ma ingiustamente, cioè in pochi casi viene applicato l'ergastolo, ma ingiustamente. Io credo che l'ergastolo dovrebbe essere, ehm, cioè applicato in molti più casi, cioè oggi l'ergastolo sembra una cosa più unica che rara.
- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: Ma in realtà ci sono molti casi in cui dovrebbe essere applicato, capito?! E quindi in molti casi dovrebbe essere applicata la pena di morte.

Pre: 2.2.980254.F vs 2.2.541763.F

2.2.980254.F = Pro
2.2.541763.F = Contro

[introduzione dell'attività, nomi, presa di posizione]

⇒ P: Inizia tu!

⇒ C: Ok dai. Allora, io ho, mmm, ho scelto per l'opzione, sono più ah sono più contro che a favore. Eh, io ho detto di essere contro non tanto perché penso che la pena di morte sia una cosa, sia troppo grave...ma proprio per il discorso contrario...

[commento esterno relativo all'attività]

Eh, appunto perché io credo che la pena di morte invece in, ehm, nelle maggior parte dei casi sia eh per reati gravi, sia fin troppo blanda, nel senso che...

⇒ P: Fin troppo?

⇒ C: Fin troppo blanda, fin troppo uhm...

⇒ P: Ok.

⇒ C: Hai capito?

⇒ P: Sì.

⇒ C: Cioè, quasi non così potente quanto potrebbe esserlo invece, ad esempio, mettere eh il criminale ai lavori forzati, per dire. E quindi togliergli completamente la libertà e, che sarebbe comunque qualcosa di ancora un po' più grave di tenerlo per dire, ehm, all'ergastolo.

⇒ P: Posso controbattere o devo aspettare che finisci?

⇒ C: Penso, eh, penso che devi aspettare.

⇒ P: Perché sennò dopo non mi ricordo.

⇒ C: Ok.

⇒ P: Quindi preferirei controbattere, tu ti ricordi dopo di dire le tue cose?

⇒ C: Sì sì, tranquilla, ok.

⇒ P: Io ah all'inizio ho pensato la stessa cosa, infatti inizialmente volevo scegliere l'opzione non so, perché io ho considerato uhm tantissimi punti di vista, al esempio il tuo, nel senso che, ehm,, è vero che una pena magari una persona che uccide, anche un serial killer, una persona che uccide più persone, dovrebbe meritare una punizione tanto tanto pesante, tanto grave, però, eh, penso che comunque un lavoro forzato, implichi comunque dare libertà a una persona, la libertà di pensare, libertà di respirare, libertà anche magari di parlare e eh dal mio punto di vista, la persona che uccide...

[commenti su uso registratore, di ricercatrice e loro]

Una persona che uccide una persona, due persone, più persone, sta togliendo completamente la libertà a qualcuno, sta togliendo la libertà di vedere, di toccare, di parlare, di amare, di mangiare, sta togliendo qualsiasi cosa questa persona () anche la libertà di respirare, quindi ritengo che mantenere in vita una persona del genere che mentalmente anche... un'altra, uhm un altro punto di vista, (che poi spiegherò) ma comunque una persona che volontariamente compie un atto di, di, un omicidio non merita di continuare a vivere, perché dovrebbe essere ripa, come si dice, ripagato con la stessa maniera, cioè dev'essere ri-punita allo stesso modo. E uhm un'altra cosa, un altro punto di vista appunto, che volevo (dire prima) è che magari una persona può anche farlo involontariamente, in questo caso non (sono) non so eh anche, non so spiegare, una persona è eh no, ha compiuto un, un omicidio volontario però per difesa, anche se un omicidio è grave, in quel caso dovrebbe essere consi, dovrebbero essere considerate le diverse condizioni della persona, ehm, condannata a morte e anche delle vittime. Non so se hai capito...?

⇒ C: Sì, cioè, però, scusa, posso? Cioè allora, io ho capito cosa intendi (perché) comunque all'inizio magari la penso (un po') tempo fa magari la penso così anche io, però se ci pensi bene, ad esempio,

uhm, allora quando uno è condannato a morte, (allora) la morte comunque, per quanto orribile possa essere, dura po, cioè, dura pochi secondi, è una cosa momentanea, ok, magari anche...

⇒ P: Hai ragione...

⇒ C:...la sedia elettrica, anche così, però son pochi secondi, poi non c'è più niente. Invece un, una pena che dura nel tempo, cioè fino magari che uno muore appunto, cioè secondo me è tanto più potente, sia per lui, cioè sia per lui perché proprio si rende conto ogni giorno della, che non può, ok, sì, magari è libero di respirare e parlare, però pensa esserlo però uhm non poter comunque essere costretti a fare sempre meccanicamente la stessa cosa, per giorni e giorni sempre la stessa cosa.

⇒ P: Uhm.

⇒ C: Eeee se, e anche per magari quelli, appunto, non so, magari tu non so tu se hai presente Cesare Beccaria...

⇒ P: Sì...

⇒ C:...abbiamo fatto anche in classe, che appunto anche le, le persone che vedono, secondo me sono molto più, ehm, impressionate da una persona che ogni giorno soffre, cioè che oggi giorno...

⇒ P: (hai ragione)

⇒ C:...non ha libertà, così, piuttosto che una pena di morte però uno (son mostr), siamo abituati a vedere morte ogni giorno, bene male, sentirne parlare, e quindi ci colpisce fino a un certo punto. Però se ci pensi bene una persona che non ha la libertà di fare niente a parte lavorare e appunto anche in condizioni magari non troppo favorevoli, cioè secondo me è comunque qualcosa di più, di più potente, cioè questo è il mio pensiero ovviamente, poi...

⇒ P: Hai ragione, posso dire?

⇒ C: Sì sì vai.

⇒ P: Hai assolutamente ragione, infatti (è) anche il mio pensiero iniziale, nel senso che ho pensato "ma veramente una persona, diciamo, viene punita eh giustamente, non come si dice...?!..."

⇒ C: ()

⇒ P: ...eh, cioè la punizione, la punizione di, di, di soffrire, di lavorare, in condizioni magari miserabili per una persona è davvero utile o no?". Io in questo caso ho pensato che dipende, da come una perso, da come questa persona la, la, uhm, la sente. (Da come) questa persona sente la sofferenza, perché può essere che, per questa persona non sia una cosa che la fa stare male, sia una cosa che in parte sì è vero, dall'altra parte invece può essere "sì, però sto soffrendo, ma intanto vivo ancora, e invece quelle persone sono morte". E lui, come ho detto prima, ha ancora la libertà di fare certe cose, nonostante sia, sia una libertà assolutamente limitata, nonostante sia una libertà che può non, per, per altre persone non potrebbe andare bene. Allo stesso modo volevo dire che ...non mi ricordo più...

⇒ C: ()

⇒ P:...aspetta...oddio, cosa avevi detto tu prima?

⇒ C: Eh, quando?

⇒ P: Ah sì ecco, un'altra cosa che ho pensato infatti è per quello che ho scelto io che sono più contro che più, sì, no, più a favore della pena di morte che contro, e non decisamente, perché penso che la, la pena di morte debba essere una cosa che venga alla fine, nel senso che, sono d'accordo con il tuo punto di vista e sono d'accordo che qualcuno deva, debba soffrire, o comunque debba, debba sentire e, ehm, dare esempio di, di un, uhm, di una punizione meritata diciamo, non so come spiegare...

⇒ C: (Sì)

⇒ P:...però comunque appunto, lavori forzati, condizioni miserabili, magari anche condannato all'ergastolo in, in, in, rinchiuso in una prigione, senza poter vedere niente () questo sì, però per un periodo, non, non fino alla fine, cioè non, questa persona secondo me non merita di morire di vecchiaia, non merita di morire come tutte le persone muoiono. Quindi secondo me, va bene sì pena di morte, però pena di morte quasi prima di mori, di poter morire liberi. Quindi prima, ehm,

meriterebbe appunto di lavorare, di, di, di mostrare veramente quello che il, la punizione al gesto che ha fatto e all'omicidio, quel, quella, quel crimine grave che ha commesso. E poi morire, però morire di una morte non naturale, una morte ovviamente meritata, come lui ha dato la morte a quel, altre persone.

⇒ C: Posso?

⇒ P: Sì.

⇒ C: Allora, io questa opzione, diciamo, quella che appunto prima magari appunto il, la galera, lavori forzati così...

⇒ P: Sì.

⇒ C:...e poi addirittura la pena di morte, diciamo, indotta, cioè non una morte naturale...

⇒ P: Uhm uhm.

⇒ C:...io, diciamo, l'avrei, l'avrei riservata, è una cosa che mi sembra molto, uhm, diciamo, veramente pesante, perché se ci pensi bene cioè...

⇒ P: È crudele.

⇒ C: Ok, è crudele e quindi, perciò, eh, la, uhm, cioè la riserverei solo a chi ha commesso dei reati veramente tanto gravi...

⇒ P: Esatto...

⇒ C:...come ad esempio il genocidio...

⇒ P:...io mi riferisco a questo comunque...

⇒ C: Ok.

⇒ P:...Ok.

⇒ C: Ad esempio, appunto, quando hanno, uhm, quando hanno ucciso Hitler o cioè quando appunto, no, non Hitler, scusami, si è suicidato, quando non so Mussolini...

⇒ P: Beh comunque Hitler, se non si fosse suicidato io penso che...

⇒ C: Ok, sì certo, e allora ad esempio appunto questi dittatori e a quelli che hanno causato genocidi allora direi "eh sì all, prendiamoli e facciamogli fare lavori forzati e poi li uccidiamo anche", perché è proprio una cosa, sì, magari è brutto da dire però è una cosa che penso sia più che meritata a questo...

⇒ P: Esatto.

⇒ C:...punto. Oppure un'altra, ehm, io non ho messo che sono completamente contro, cioè non è che...

⇒ P: Ah ah.

⇒ C:... sono completamente contro la pena di morte perché, appunto, per questo, e perché penso, oltretutto, che ad esempio quando lei ha parlato che hanno fatto degli attentati aaaa, ad Hitler e non sono mai riusciti ad ucciderlo, io penso che sarebbe stato molto meglio se fossero riusciti ad ucciderlo subito. Perché, eh, se non altro, si sarebbe risparmiate ancora delle vite, perché lui, in quel momento, stava ancora agendo come appunto nell...

⇒ P: Ok.

⇒ C:...nel suo piano, appunto, con, col genocidio, quindi lei eh avendolo ucciso, se fossero riusciti ad ucciderlo in quel momento, sarebbero riusciti magari a salvare anche del, tante altre vite, e quindi in quel caso tu uccidi una persona, quindi, vabbè, pena di morte cioè, lo stai uccidendo, ma lo stai facendo, comunque lo fai per salvare delle altre persone.

⇒ P: Esatto.

⇒ C: E quindi è giusto, e quindi non puoi di, cioè non posso dire che sono contro alla pena di morte () non è vero.

⇒ P: Giusto così. Per questo motivo io, io non ritengo che una persona, nel senso che se qualcuno commette un grave omicidio, come, ehm, come in questo caso ha fatto Hitler, come fanno, come vedo magari in tv fanno delle altre persone, i serial killer che uccidono ragazzine per il gusto di, di ucciderle dopo averle stuprate, come persone anche famigliari che uccidono, ehm, moglie e figli perché non volevano uhm non volevano sentirsi () cioè sono omicidi comunque gravi. Queste

persone io ritengo che meritino una pena di morte, però se, appunto, come ho detto prima, una persona uccide un'altra o altre due anche per magari cause, come si dice? Ehm, cioè di difesa tipo, nel senso che è stato un...

⇒ C: ()

⇒ P: Sì, sì per legittima difesa ma non, magari anche non volontariamente, ad esempio in un incendio... [frasi che si sovrappongono, turni non sempre semplici da capire; soggetto pro in generale parla piuttosto velocemente]

⇒ C: Ok...

⇒ P:...una persona può causare un incendio...

⇒ C: (sì poi ovviamente) dipende...

⇒ P: Esatto.

⇒ C:...ciò dipende dalla...

⇒ P: Esatto.

⇒ C:...dalla situazione ()

⇒ P: Esattamente.

⇒ C: E per quello sono contro, cioè, scusa, per quello appunto sono contro la pena di morte. Cioè uno ovviamente poi con le varie indagini poi si scopre se la cosa era intenzionale o meno quindi, cioè già là, ovviamente io intendo fare certe cose solo se è intenzionale, perché ovvio che magari per, non so, per omicidio stradale però, o, o per incidenti, di cui però cioè, sì, non è tipo incidente stradale, uno va avanti dritto, capito?! Incidente stradale, uno si accorge, cioè, chiama la polizia, quindi è stato magari un incidente, però non era voluto, in quel caso non so neanche io se...

⇒ P: Esattamente.

⇒ C:...darei una pena così forte, come lo sono ad esempio i lavori forzati, o addirittura, cioè, ancora più grave secondo me...

⇒ P: (Beh)

⇒ C:...la pena di morte.

⇒ P: Posso?

⇒ C: Prego.

⇒ P: Hai finito?

⇒ C: Sì sì.

⇒ P: ()

⇒ C: Sì sì vai.

⇒ P: In questo caso appunto, ehm, anch'io sono dell'idea che una pena di morte sia meritata da (sia meritata da) una persona che ha veramente commesso qualcosa di grave, come un omicidio di massa, o comunque un omicidio...più omicidi, ma non, più omicidi volontari, quindi è comunque una pena grave, per un reato grave. Quindi non, non direi mai (ovviamente) che, eh, qualcuno che magari la cui, la cui colpa non è stata tantooo...come si dice? Tanto grave, non direi mai (che questa persona possa meritare una pena come) una pena di morte. Ovviamente ritengo che la pena di morte sia anche una cosa che, eh, l'uomo, che...una cosa che l'uomo impone, cioè l'uomo da a un altro, a un altro uomo. E come appunto ho detto prima credo che una pena tanto grave meriti un, di essere appunto ricambiata con la stessa moneta, come ho detto prima. Ok? Quindi qualcuno che commette un omicidio grave merita di essere ucciso, se possiamo dire così, allo stesso modo, come lui ha ucciso qualcun altro. E quindi per questo motivo penso che (cioè) sono più a favore che cont, sì a favore che contro, anche se ci sono casi e casi, ovviamente ci sono anche altri, ehm, modi di considerare la cosa, nel senso che, ehm, possiamo ve, prendere, vedere il punto di vista di questa persona condannata, se si è pentita, se (ha fatto questo, e ha fatto l'altro) durante magari quel periodo di punizione che abbiamo detto prima, durante (il periodo di) punizione di lavori forzati, però allo stesso modo credo che se la persona, ehm, non, uhm, cioè vediamo la cosa contraria: se una persona non viene uccisa, diciamo, un serial killer non viene ucciso () anche finta di essere pentito, di dire "no io non faccio più niente" e alla fine magari esce anche dalla

prigione, o nella stessa prigione sta () tranquillo in libertà con altre persone perché () si vede che sembra cambiato. Poi alla fine però continua a farlo. Magari esce e continua a farlo...

⇒ C: Sì...

⇒ P:...esce dalla prigione e continua a farlo, magari () prigione continua ad uccidere, però non dando l'impressione di voler uccidere. Quindi io vorrei evitare questo, io sono più dalla parte della prevenzione diciamo, nel senso che, se inizialmente parti, parte, una persona, parti con l'idea di vedere comunque una persona, di, di uccidere continuamente più persone o comunque con cattiveria, non credo che questa meriti ancora e soprattutto...è, è rischioso... [ancora più veloce parrebbe]

⇒ C: ()

⇒ P:...farla vivere ancora. Ed è per questo motivo che penso (che sia così)...

⇒ C: Eh, io per quanto riguarda i serial killer, appunto, perché tu hai detto "magari se uno si comporta bene, poi riesce a uscire, magari prima dal carcere..." o cose così...

⇒ P: Uhm uhm.

⇒ C: Ecco io, eh, qua (ciò mi soffermerei) nel senso, ovvio, che se io dico che sono contro la pena di morte non intendo, ehm, comunque non intendo un sistema come quello magari in Italia, eh, doveeee, magari uno per buona condotta riesce ad uscire prima, oppure anche l'ergastolo, se è in prigione però non è, non fa lavori forzati o robe così, è semplicemente...ciò, gli fanno fare anche lavori normali perché devono rieducare come le persone, ma io non sono tanto, cioè io personalmente non credo che sia così facile rieducare una persona e per quello, cioè se io dico...

⇒ P: Ma non lo è!

⇒ C:...se io dico che sono contro la pena di morte, intendo però che mentre una è, ad esempio un serial killer è all'ergastolo e fa i lavori forzati, cioè, e ci sta appunto, all'ergastolo, cioè ci sta fino alla fine della sua vita. Ciò non sono, io non sono proprio, ehm, d'accordo con il metodo appunto rieducativo, perché secondo me, soprattutto in alcuni, nei casi più gravi è proprio, è anche addirittura impossibile, cioè () quasi nessuno si pente. Ciò chi sono i serial killer che si pentono alla fine?!

⇒ P: Uhm uhm.

⇒ C: Quindi...

⇒ P: Giusto!

⇒ C: () dico la pena di morte alla fine è breve, cioè, un secondo, è un pochi secondi poi finisce tutto, mentre una, una vita passata nel far, col fare nulla se nona appunto sempre le stesse cose, meccanicamente, ogni giorno, senza libertà, secondo me è molto piùùù, una cosa molto piùùù...

⇒ P: Ma () tu credi che comunque continuare una vita appunto in magari in prigione o ai lavori forzati in ergastolo...

⇒ C: (Ciò stare)

⇒ P:...avere una vita rinchiuso, esatto, sia giusto fino alla fine della morte di una persona e morire alla fine di vecchiaia, morire giustamente, oppure credi che debba essere punita fino alla fine?

⇒ C: No, io credo, appunto, come ti ho detto prima, penso che sì, generalmente anche magari per reati più gravi peròòò, sì, perché...eh, cioè comunque si muore naturalmente, ma muori molto probabilmente nella disperazione, cioè nel nulla (vivi), cioè non, non vivi la vita, quindi stare vivi alla fine a cosa serve, se non puoi fare niente, se non le solite cose, quindi magari anche sofferenza e così, cioè ok vivi, però a questo punto sarebbe meg, è quasi meglio morire dal mio punto di vista, capito?! Quindi fargli, dargli la pena di morte sarebbe quasi una cosa più, più gentile che far vivere una vita così ogni giorno.

⇒ P: Però credo che sarebbe ancora più gentile lasciare sempre una persona a soffrire durante la sua vita, lasciarla comunque sempre in vita, lasciarla sempre, riuscire a parlare con le persone e appunto come ho detto prima, poter respirare, poter mangiare, poter magari anche stare in parte bene fisicamente, perché un uomo non lascerà mai una persona come, cioè morire ...() come si dice?! Uhm...di, di, disidratato, morire di fame...

- ⇒ C: (nel senso guarda che) dal mio punto di vista, non dico che sia proprio questo, ma cioè nel senso tenere proprio in condizioni molto scars, cioè nel senso...
- ⇒ P: Ok.
- ⇒ C: ...non dico proprio al livello di disidratare o far morire di fame, però...ciè quasi, capito?! Cìè proprio in una condizione, quando io dico lavori forzati non intendo solo lavoro forzati, intendo proprio in una condizione, in una condizione così appunto, cioè difficile proprio anche dal punto di vista vitale, cioè non, un cibo magari scarso, l'igiene quella che è, capito?! () l'igiene quella è, tutte queste cose qua che appunto tu adesso magari tu mi stai dicendo perché tu dai per scontato che, appunto, che quando io dico ergastolo intendo la, l'ergastolo come qua adesso, quindi che comunque, cioè, tutti i, i detenuti comunque hanno il cibo, hanno acqua, hanno ...e ok, non sono ai lavori forzati, comunque, capito?! [piuttosto veloce]
- ⇒ P: Eh non, non sono sicura di quello che dici, perché ad esempio, prendendo anche il punto di vista di...della legge, diciamo...
- ⇒ C: (Sì)
- ⇒ P: ...non la conosco benissimo però comunque...
- ⇒ C: (Sì, sì)
- ⇒ P: ...uhm, nelle carceri in generale non puoi eh far soffrire tanto una persona nel senso che, uhm, comunque anche essendo in carcere e meritando una pena, una pena dura, non, ehm, cioè la, la legge una, italiana, americana, che sia, non farà mai così tanto dolore, non infì, imporrà mai tanto dolore a una persona umana, cioè, cioè dico ehm è più, ehm, come si dice?! Più legale, tra virgolette, dare la morte e quindi a...condannare a morte una persona che appunto se lo merita, invece che farla soffrire proprio nel, nel più sofferent, nella sofferenza totale, ed è per questo motivo che credo che in parte per tutta la vita debba, comunque, soffrire in par, in parte, nel senso che magari, eh, diversamente dagli altri detenuti, eh, con poco cibo, con () rinchiuso senza poter, poter cioè isolato da tutti gli altri (senza poter) magari parlare con gli altri tantissimo, giocare, penso che debba () essere una, come si dice, eh anche lavori forzati ci debbano essere però comunque non la pena di morte io penso che sia comunque importante da far capire.

2.2.980254.F = Pro
2.2.541763.F = Contro

[introduzione dell'attività, nomi, presa di posizione, discussione su chi deve iniziare]

⇒ P: Allora, secondo me, la pena di morte è l'unica e sola soluzione, per persone che commettono reati e prima voglio specificare quello che intendo per re, per reati gravi, perché mi sembra che sia stato frainteso varie volte. Sono, eh, ho scelto dall'inizio di essere eh di essere più...

[discussione su dov'è il microfono sul registratore?]

Eh, cosa stavo dicendo?! Ah sì, che inizialmente ho scelto di essere appunto più a favore che contro perché non sono completamente d'accordo, ad esempio, con i, uhm, i paesi, comunque, i governi che hanno, ehm, in cui appunto è in vigore la pena di morte, in quanto penso che comunque l'America, cioè, penso, (entrambe) sappiamo l'America quali criteri abbia per condannare a morte una persona, ovvero ad esempio anche persone che tradiscono il governo per omicidi anche, magari, diciamo, una persona che ha commesso un omicidio non tanto per, per necessità però, diciamo unnn, sì a volte anche per necessità, oppure anche boh sempre difesa però appunto che persone che non vengono credute, persone che magari alla fine, cioè persone innocue, in, innocenti, che alla fine, ehm, arrivano anche a un pentimento, diciamo, prima di essere, hai capito?

⇒ C: Uhm.

⇒ P: Non hai capito?

⇒ C: No, in realtà non ho capito.

⇒ P: Cos'è che non hai capito?

⇒ C: C'è tipo le persone innocue, innocenti, non ho ben capito cosa....

⇒ P: (allora)

⇒ C: (cosa pensi tu)

⇒ P: Sì, no, nel senso che...

⇒ C: Ah ok.

⇒ P:...penso che non sia giusto, appunto, per queste persone in, innocue, tra virgolette innocenti, magari anche se sono anche diciamo criminali, che nella loro vita hanno rubato () (perché fai quella faccia?)...

⇒ C: Sì, ho capito, ho capito!

⇒ P: Eh, se sono persone che nella loro vita hanno rubato, se sono persone che comunque, ehm, non hanno avuto diciamo educazione, ehm, come si dice?! Sì che hanno vissuto comunque in, uhm, oddio in quartieri del dell'America non...influenzati da omicidi, da ladri, da, uhm, insomma da cose del genere, non penso che meritano comunque () di morire, cioè non penso che sia giusto condannarli a morte. Perché appunto dipende anche dalla loro educazione, dipende da () le loro condizioni e da un sacco di altre, altre, altre cose. Quindi, quello che io intendo per reati sono persone che ad esempio, eh, compiono omicidi ehm seriali, cioè, non magari una persona, 2, 3, 4, 5, quindi, secondo me, ehm, è giusto punire con la pena di morte persone che veramente hanno la lor, cioè, dentro di loro la volontà di fare questa cosa, proprio il piacere, lo fanno per un piacere magari anche fisico, o un piacere mentale, e di conseguenza sono (aspetta che non ho finito) di conseguenza sono persone che mentalmente non...diciamo sono un pericolo sempre, in tutti i casi, per, non per la società, perché appunto si può dire che anche lui faccia parte della società, ma per i cittadini che ancora sono liberi e hanno il diritto di, comunque di vivere come, per carità, lo anche lu, cioè no () che ehm i cittadini che hanno il diritto di vivere e basta. Punto. Quindi (devi rispondere? [discorso a tratti davvero veloce])

⇒ C: Sì, allora, aspetta, tu avevi detto quindi...?

- ⇒ P: Che è giusto, è l'unico modo per punire le persone che commettono reati gravi.
- ⇒ C: Ok. Ma...
- ⇒ P: Ma non ho detto perché. Vabbè, ok...()
- ⇒ C: Ok. Allora intanto (madonna mi sono dimenticata) ti giuro, avevo tutti i punti...
- ⇒ P: (Vabbè, se vuoi continuo...)
- ⇒ C:... (ma tu) hai parlato troppo, non mi ricordo più cosa devo dire. Allora quali sono i punti che hai (trattato)?
- ⇒ P: Io detto che no, lui ()
- ⇒ C: No no, che mi hai spiegato, mi hai spiegato, allora, ok, sì che tu mi hai detto appunto ehm la situazione in cui sono nati, dipende, così, ok, però ti farei notare...
- ⇒ P: No, io ho detto...
- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: Va bene, ok.
- ⇒ C: Sì, sì l'hai detto. E ti farei notare il fatto che, ehm, a parte che non c'è una, (ciè) qual è il tuo criterio diciamo di sce, per scegliere effettivamente chi merita di morire?
- ⇒ P: (dal numero) allora...
- ⇒ C: No, un attimo, un attimo, un'altra cosa. E, oltretutto, tu hai spiegato, ciè, che dovremmo punire le persone che lo fanno per un piacere, eh, mentale...
- ⇒ P: Non ho detto punire!
- ⇒ C: Che hai detto? Ucci...che hai detto che ()
- ⇒ P: () [frasi che si sovrappongono velocemente, difficile capire alcune parole e i turni di intervento]
- ⇒ C: Ok...
- ⇒ P: Ok ()
- ⇒ C: Sì che in merito..
- ⇒ P: () l' unica soluzione sarebbe...
- ⇒ C: Ok, ma allora: tu hai detto...
- ⇒ P:...la pena di morte.
- ⇒ C: Ok, ma, uhm, non direi che è l'unica soluzione, perché, eh, le cure psichiatriche e le cure mediche...
- ⇒ P: (appunto non ho detto questo ma infatti)
- ⇒ C: (ser) sì ok...
- ⇒ P: (non ho finito la frase in questione)
- ⇒ C: Ok, quello che ho capito io è che appunto l'unico metodo per, diciamo, rimuovere il pericolo è ucciderli, ciè niente cose così, ok. E quindi però io dico, appunto, ciè, le cure psichiatriche, le cure mediche, esistono, quindi si possono usare e non è vero quindi che non c'è un modo per, ehm, per () così. Inoltre, si ritorna anche al fatto che ciè allora () diciamo un, ehm, uno stato, che decide, appunto, in questo caso, piuttosto di curare una persona decide di ucciderla. Ok?! E quindi scusa tu hai detto una persona mmm che uccide, tu dici...tu stai parlando di omicidio adesso, tu quando dici reato grave intendi omicidio? ()
- ⇒ P: (Uhm uhm)
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Tortura, omicidi...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Torture gravi ()
- ⇒ C: Ok, ma uno stato che...generalmente uno stato punisce un omicidio. Però uno stato che...
- ⇒ P: Io, io non ho usato la parola punire però..
- ⇒ C: Uccidere, sì, scusa...
- ⇒ P: Perché secondo me...
- ⇒ C: ...pena di morte...

- ⇒ P: ...una persona non dev'essere punita per quello che ha fatto...
- ⇒ C: Ho capito, ho capito. Pena di morte, ok, pena di morte, scusa se uhm se quando dico "punisci" intendo la punizione che intendi tu, cioè la pena di morte.
- ⇒ P: No, non è punire per me...
- ⇒ C: Ok...
- ⇒ P:...in nessun caso ()...
- ⇒ C: Vabbè, ok, la pena di morte, dirò la pena di morte. Uno stato che, ehm, che decidere, decide,, uhm per la pena di morte appunto, de, delle persone che hanno compiuto omicidi, cioè tu non pensi che comunque anche esso stesso sta compiendo un omicidio?! E lui dovrebbe punirlo.
- ⇒ P: Sì ma, c'era, c'è una differenza. Perché lo stato sta compiendo, sta facendo un omicidio, sta compiendo un omicidio per il bene del resto dei cittadini che ci sono e che sono uhm vittime e innocenti. Invece la persona presa in, in questione, è una persona che ha ucciso, però per fare del male a quel, queste persone. Non ha ucciso per alcun bene se non il bene stesso, che tra l'altro è un bene mentale, un bene fisico, un bene psicologico, ma non è, non è un bene giusto, non è bene per il resto della società, anche se fa parte della società, non è un bene neanche per sé stesso, perché più uccide, più ha piacere...e quindi ha sbagliato perché continuerà ovviamente, sar, sarà sempre un, un andare avanti un, una, una persona (dopo l'altra) perché comunque provocandogli piacere vuole ancora aver piacere e questo è sbagliato, perché ok, ci sono cure mediche, ci sono uhm quello che uhm manicomio, quello che c'è. Però ci sono tantissimi esempi di persone che hanno provato a, a...a risolvere questi problemi mentali () o altre, o altri del gen, cioè persone, uhm, altri problemi del genere, e che non sono riusciti, anzi, le persone stesse sono arrivate ad uccidersi loro stesse, perché non hanno, non sono più riuscite a vivere in una condizione del genere. Quindi io penso, quale sia, la, la cosa migliore?! C'è, continuare comunque a, si inizia a parlare comunque magari di, una questione economica, non è, non è giusto, non è giusto pensare che una persona debba morire per risparmiare dei soldi, ovviamente, non, non lo penso. Però, è più corretto mandare avanti e eh conti, continuare a (far) vivere una persona che magari in uno stato, in un, in un manicomio può anche continuare a uccidere qualcuno. Perché eh ha contatto con le persone, cioè, a contatto con le persone una persona può influenzarle... [molto veloce]
- ⇒ C: ()
- ⇒ P:...segretamente...
- ⇒ C:...() non esistono più i manicomi....[scambio veloce, frasi sovrapposte, alcune parole non si capiscono bene]
- ⇒ P: Appunto!
- ⇒ C: ()
- ⇒ P: Appunto! Ma sto (), sì, appunto, sto prendendo un esempio che oltre ad essere impossibile per, pensandolo è anche impossibile perché non esiste. Quindi voi cosa () cosa pensate che, come pensate che una persona (proprio) gravemente, mentalmente eh come si dice?! Malata, problematica, possa risolvere la sua, la sua problema, la sua malattia? Dove la porti, cosa fai?
- ⇒ C: Allora io dico che nessuno, a parte la persona stessa, dovrebbe un potere sulla sua vita e sulla sua morte....
- ⇒ P: Allo stesso modo...
- ⇒ C: ...quindi se...
- ⇒ P: ... anche la persona che ha ucciso però.
- ⇒ C: Non ho capito...
- ⇒ P: Se anche, anche l'omicida perché () cioè si pensa che lui infrangendo la legge possa comunque continuare a vivere?
- ⇒ C: Ok. Noi non stiamo dicendo che uccidere non sia un reato, cioè, noi non ave, cioè io non dico che (non) uccidere non è reato, semplicemente stiamo discutendo su quale pena sarebbe migliore e uhm onestamente () appunto come ti ho già detto nella questione dello stato. Poi, come hai anche già detto tu, non vedo perché una, una lacuna evidentemente, perché se ad esempio un criminale

arriva ad uccidere il suo compagno di cella, per dire, vuol dire che c'è stato un problema a livello, uhm, proprio della, uhm, dell'organizzazione interna ad esempio (quest) di un carcere, e allora quello che dico io è, uhm, appunto dato che non possiamo mettere, eh, i soldi davanti a una persona, dovremmo investire di più magari appunto per i controlli all'interno dello stesso carcere. Capito?! Quindi un controllo più stretto della cosa, in maniera che, ma non solo un controllo proprio a livello una guardia carceraria, capito?! Anche a livello, uhm, psichiatrico. Se poi una persona non riesce ad essere curata, comunque esiste sempre il, uhm, l'ergastolo, quindi non è detto che questa persona per forza debba riuscire di nuovo nella società, una persona con problemi psichici in questo caso, non è detto che per forza esca di nuovo nella società. E...

⇒ P: È possibile, è possibile però come è già successo che evada, o comunque, non eva...()

⇒ C: (ma qua)

⇒ P: ...o anche riducendo o cambiando prigione...

⇒ C: Ma qua si ritorna, qui si ritorna a un problema, cioè una, una giudiziaria o un problema...

⇒ P: Qui c'è sempre! Quindi noi non possiamo mai, ma proprio mai, essere sicuri di quello che ne, nei carceri può capitare, perché ci sono altri esempi di persone di guardia che sono state corrotte, ma semplicemente anche di, di uhm come si dice?! Di direttori del carcere stesso che sono stati corrotti, ci sono tantissimi esempi di persone, omicidi gravi, che hanno magari cambiato da una prigione di eh alta come si dice?! Alta sicurezza..

⇒ C: Sì, ma perché, cioè perché ()...

⇒ P: () di alta sicurezza ad un'altra prigione magari che per () lo stato magari anche in questioni meno, meno importanti di un, di uno stesso omicidio, sono state trasportate da una prigione () di, di, di minore sicu, non so come dire, magari con più, con più benefici, con più, con più possibilità di vivere e con... [molto veloce]

⇒ C: Ma... ()

⇒ P:...non so come dire.

⇒ C: () corruzione ci può essere anche nella, appunto, nella sentenza di una pena di morte. Cioè, () un giudice, per dire, può essere corrotto in tutti e due i casi, cioè, magari qua da noi puoi dire le guardie magari non stanno attente (apposta) che sono pagate, sono corrotte. Ok, ma magari un giudice che, eh, decreta appunto la sentenza della pena di morte, cioè tu non pensi che anche lui magari possa essere pagato per decidere quella pena di morte, dato che non c'è un metro universale...(?)

⇒ P: Un giudice, un giudice è comunque in una sala di uhm diiii come si dice?!...nell'aula, come si dice? Come si chiama?

⇒ C: Uhm il () ho capito...

⇒ P: L'aula dove vengono...

⇒ C: Eh non mi vieneeee!

⇒ P: Vabbè ok. () l'aula del...

⇒ C: ()

⇒ P:...tribunale, ok? ...

⇒ C: Il tribunale, sì sì, ok.

⇒ P: ...viene, si viene, si giura davanti a un intero stato, ok? Quindi giurare davanti a un intero stato è una cosa sbagliata che poi si viene a scoprire, è un crimine anche questo, è un reato, che avviene appunto contro la società e contro lo stato...

⇒ C: Sì, vabbè, ma...

⇒ P: Invece i, le guardie che vengono corrotte in una, in una prigione, è meno probabile che loro possa, cioè...

⇒ C: Cioè ma...()

⇒ P: È più, è più probabile, è più probabile, si dipende cioè è...

⇒ C: Cioè ma guarda che un giuramento alla fine sono solo parole e a parte che anche le guardie carcerarie...

- ⇒ P: Sì ma è comunque un giuramento, le guardie, è una differenza, cioè, anche una piccola differenza...()
- ⇒ C: Ma anche le guardie lo fanno, guarda che anche le guardie ()....
- ⇒ P: Le guardie non giurano davanti allo stato, no!
- ⇒ C: Sì eh per forza! Sennò non che, che lavoro potrebbero fare?!
- ⇒ P: Dammi un esempio allora di guardie che vengono, che uhm vengono (che giurano allo stato)...
- ⇒ C: ()
- ⇒ P:...() di di di, di portareee...
- ⇒ C: Ma che (cazzo) ne so?! Non è che ho guardato...
- ⇒ P: Ahhhhhh ciè...
- ⇒ C: ... ho guardato tutti gli esempi, ciè, nel senso...
- ⇒ P: Eh appunto!
- ⇒ C: Vabbè ma comunque...
- ⇒ P: È un dato di fatto, ciè...
- ⇒ C:...se uno lavora per lo stato, in questo caso, ciè per lo stato per la sicurezza, penso che sia quasi sicuro che comunque dato che viene pagato da ()...
- ⇒ P: No, non lo è, perché ti ho detto che ci sono appunto esempi di ehm guardie che sono state corrotte...
- ⇒ C: () comunque un giuramento ciè, cosa, cosa () alla fine sono parole. Ciè nel senso...()
- ⇒ P: Sì ma ()
- ⇒ C: () a parte che ci sono anche casi di giudici che hanno dato sentenze false, nonostante abbiano giurato davanti allo stato, quindi, ciè non è che sentenze, non, non si sia mai dimostrato che un giudice ha dato una sentenza sbagliata o cose così, o che non sia mai stato corrotto () ce ne sono stati invece di giudici corrotti, nonostante il giuramento davanti allo stato, quindi, anche là dipende, un giuramento sono solo parole. Eh, oltre a questo, aspetta, adesso mi sono dimenticata (risatina) l'ultima cosa che hai detto prima di questo... [i soggetti sono sembrati piuttosto coinvolti in questa fase del dialogo]
- ⇒ P: Neanch'io, mi sono dimenticata quello che ho detto.
- ⇒ C: Oh cavolo! Oh cavoletti (risatina) oh cacchio, cosa diciamo? Eh...
- ⇒ P: Oddio, non lo so, aspetta...
- ⇒ C: Aspetta perché mi (era venuta) un'altra roba, oh mamma, peta peta peta peta, devo ritrovare le mie, le mie motivations...oh mamma...
- ⇒ P: Neanch'io non mi ricordo, ciè proprio non mi ricordo cosa stavamo parlando...
- ⇒ C: Ok va bene allora (troviamo) uhm un'altra cosa (un attimo)...
[silenzio e un "alloraaa"]
- ⇒ P: Ah, un altro problema, vabbè che magari, ti elenco diciamo le mie...
- ⇒ C: Sì sì, vai.
- ⇒ P:...motivazioni, ho detto motivazioni appunto a livello...sociale, si può dire così?! E, eh, un'altra motivazione appunto sarebbe dal punto di vista della famiglia, ovvero, ma anche, ma, non solamente della famiglia in generale ma appunto de, delle persone che appunto rischiano di, ciè, vivono in questo, in questo diciamo di pericolo, stato di ansia totale, perché una persona continua a vivere nonostante viva rinchiusa, comunque (come dite voi) però vabbè (questo è un altro punto) perché comunque una persona non, ciè () come (ho scritto) il diritto della vita per una persona è anche il diritto a non essere, diciamo, torturato, di, magari di morto di fame, di sete o comunque rinchiuso per giorni e giorni che sarebbe l'unica soluzione, ma non può essere, non è possibile. Non mi ricordo, mi sono già persa (faccio veramente) discorsi, non ho parole.
- ⇒ C: ()

- ⇒ P: Sì ho detto () punto di vista appunto eh (da parte delle) famiglie, ma anche delle persone che vivono appunto al di fuori diiii magari anche eh uhm come si dice?! Persone che hanno vissuto nello stesso posto, o comunque nei dintorni de, di, della persona che ha , che è stata condannata...
- ⇒ C: Sì, ho capito...
- ⇒ P: ...ok?! E continuano a vivere con la paura che esso possa ritornare in qualche modo, cheeee esso possa, se non, uhm, da loro magari da qualche altra da qualche altre parti o comunque vivono con la costante paura, con la costante, co () che queste cose possano ricadere, ri, ricapitare, quindi come, quale, quale sarebbe la soluzione diciamo a questiii, a queste persone?
- ⇒ C: () allora io penso che comunque anche, nonostante tutti i mali che abbia, (che abbia potuto) effettivamente fare, anche () intanto anche il criminale (ha) una famiglia, eeee e spesso cioè talvolta la famiglia non ne può nulla di com'è una persona, soprattutto se uhm magari ha problemi psichici, anche quella famiglia magari ha provato a fare le cose, ma nulla è successo, cioè non, non hanno aiutato nella cura delll, di questo che poi è diventato un criminale, per dire. Eeee poi ok oltretutto tu hai detto, ah sì, il problema che dici che possono tornare magari appunto (che i vicini possono avere) paura o così che torni. Eh, io ritorno sempre alla, alla questione che, eh, comunque non dovremmo andare contro a, a un diritto fondamentale che è quello alla vita solo per una, eh, una, una lacuna appunto a livello, eh,, uhm della sicurezza, della sicurezza appunto delle carceri, ok?! Quindi, ovvio che può succedere ma diciamo le probabilità che un, una persona scappi dal carcere possono essere tuttavia le stesse di quelle che uhm, una persona...abbia no aspetta, un attimo, no no no, mi son persa, no vabbè ok questo, no era questo che volevo dire ()
- ⇒ P: No io sto pensando che non ho capito quello che hai detto ().
- ⇒ C: No?! ()
- ⇒ P: Eh...
- ⇒ C: Se vuoi te lo rispiego.
- ⇒ P: Sì appunto.
- ⇒ C: Ok
- ⇒ P: Ah, in altre parole però...
- ⇒ C: Quello al...
- ⇒ P: Perché ()
- ⇒ C:...allora, famiglia hai capito.
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: Ok
- ⇒ P: () anche... [in questo pezzo di dialogo, frasi a bassa voce in certi momenti, e che si sovrappongono]
- ⇒ C: La famiglia del...
- ⇒ P: () ok aspetta ()
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Tu credi, oddio, tu credi che quest, la famiglia di sì, tu credi che la famiglia di questa persona se è una famiglia...sana mentalmente, possa essere dalla sua parte? Cìè possa essere dalla parte di una persona che uccide e continua ad avere questa uhm questo, diciamo, piacere psicologico?
- ⇒ C: Ovviamente no
- ⇒ P: Appunto
- ⇒ C: Ovviamente no. Però penso che comunque, per dire, per una madre sia meno traumatico da un certo punto, cioè, una cosa è un'uccisione del figlio, e anche pur, pur sapendo lei che anche suo figlio ha, ha commesso un crimine, cioè non, non è che (tutte) non è che giustificano i fat, illl...ciò che ha fatto. Però penso che comunque sia meno uhm doloroso piuttosto che vedere il figlio essere ucciso, così, ehm, appunto che, uhm, intanto delle cure psichiatriche, poi nel caso queste non eh non funzionino una, uhm, comunque che cioè capito?! Che sia in vita, che sia anche eh controllato ma anche...penso che comunque sia un impatto, abbia un impatto minore psicologicamente rispetto alla morte, ok, cioè non so la pensi anche tu così, però, cioè secondo me ...()

- ⇒ P: E quale sarebbe secondo te... cioè ad esempio, quale sarebbe, in generale ti faccio una domanda: quale sarebbe per te la pena che dovrebbe meritare appunto una persona del genere?
- ⇒ C: In generale? Allora...
- ⇒ P: Come dovrebbe essere risolta la questione?
- ⇒ C: Allora ti dico io personalmente a differenza ok...
- ⇒ P: Ah, un'altra cosa: chi credi che possa diciamo ehm finanziare le cure mediche e mentali di, di una, di una persona del genere, di una persona che uhm è andata contro a tutto il resto della società chi è, chi secondo te è d'accordo a, uhm, spendere diciamo, e a... non so come, non riesco più a pensare, comunque a dare dei soldi per questa, per una persona del genere? Per un omicida che ha ucciso e è andato contro, contro la legge?
- ⇒ C: Allora io penso...
- ⇒ P: (Se uno), se lo stato chiede: "datemi dei soldi per mantenere un eh e per ehm uhm finanziare le cure mediche, uhm, quello che è, di una persona che, sì, di una persona che ehm ha ucciso"
- ⇒ C: Ok ok, non te lo posso...()

2.2.540696.M = Pro
2.2.571133.F = Contro

[nomi, presa di posizione e introduzione delle attività]

- ⇒ P: Io sono contro la pena di morte perché secondo me una, cioè, non...allora, riniziamo.
- ⇒ C: Riniziamo.
- ⇒ P: Io sono contro¹ la pena di morte nei casi più gravi, in un omicidio, cioè quando l'omicidio è doloso, mi sembra, ossia quando si commette un omicidio volontariamente facendo soffrire o anche no una persona (ma) commettere un omicidio senza senso. Perché fare uno, cioè perché l'assassino si merita di vivere in prigione, che alla fine non riceve nessunaaaa, cioè...non, non impara nulla in prigione, non, non è che sconti tanto la pena quanto all'azione che abbia fatto. Per quanto riguarda, invece, un omicidio colposo da una persona che per sbaglio cioè...che per sbaglio investe una, un'altra persona e la uccide, Vabbè, ovviamente dovrà stare dentro, è gravissima questa cosa, è gravissima questa cosa ma, cioè,, non si merita in questo caso la pena di morte perché perché appunto non è stata una cosa volontaria.
[commento generale della ricercatrice sul parlare chiaro]
Dev'essere comunque,, eh punita ma non con la pena di morte questi sono i miei pensieri, questo è ciò che penso.
- ⇒ C: Ok. Allora, secondo me invece la pena di morte non è giusta perchééé, comunque, vabbè lo avevo scritto anche prima, cioè secondo me punire con la morte va contro ogni diritto dell'uomo, cioè l'uomo ha diritto di vivere anche se ha commesso un crimine gravissimo che ne so ha ucciso un bambino, e la sciolto nell'acido. Ok, è un crimine...penso uno dei più gravi e...però comunque, uhm, secondo me la pena di morte non è valida in alcun caso, perché anche, cioè, con la pena di morte non, non si risolve comunque il fatto che questo bambino sia morto, quindi secondo me magari l'ergastolo sarebbe più efficace perchééé, cioè, i famigliari di questo bambino, prendiamolo sempre come esempio, possono vedere l'assassino comunque privato della sua libertà e quindi, non lo so, magari trarre più soddisfazione da, da questa giustizia ce si è fatta. Almeno io se fossi la mamma del bambino in questo caso avrei più soddisfazione a vedere questo marcire dentro in galera piuttosto che, eh, sapere che, che sia morto perché...ciè, soffrirebbe meno, primo, e io comunque continuerei a soffrire per tutta la mia vita. Secondo me.
- ⇒ P: Giusto. Ciè () è giusto ciò che dici che...ehm una persona, se commette, un omicidio magari soffre di più in prigione perché è stato violato della sua libertà, però, eh, e quindi con la morte alla fine non fa altro che andare in, cioè, che è stato graziato, penso che tu voglia dire, è stato graziato dalle persone cioè da, da color cheee eseguono la legge (non so)...
- ⇒ C: Sì, sarebbe una pena quasi meno grave della privazione della libertà perché comunque, cioè, anche se condannato a morte e lì finisce tutto, mentre invece essere privato della tua libertà, dei tuoi spazi, dei tuoi tempi e ritmi di vita che avevi prima, cioè penso sia una cosa più, più grave e che ti colpisce ancor di più, dal punto di vista morale, quindi, penso sia più efficace questo rispetto alla pena di morte.
- ⇒ P: Però, in questo caso, cioè, è vero, colui che ha commesso l'azione di morire, cioè, eh, cioè che ha ucciso scusa, cioè di, di assassinare la persona in questo caso impara lui la lezione, può rimuginare nei suoi errori e quindi sì magari dopo pentirsene. Però in questo modo, secondo me, non si dà l'esempio alla persona, alle persone di fuori del del ...ciè, non no so come dire, al di fuori, cioè in questo caso si punisce solo il diretto interessato, ma non si trasmette un messaggio alla popolazione che non si deve commettere quest, quest'azione...
- ⇒ C: Con la pena di morte ()

¹ In realtà intende dire pro.

- ⇒ P: Eh ()
- ⇒ C: C'è però secondo me con la pena di morte...
- ⇒ P: C'è () c'è quando metti in prigione una persona intendo...
- ⇒ C: C'è, quando metti in prigione non dai l'esempio agli altri?!
- ⇒ P: Sì, dai solo l'esempio, c'è...trasmetti solo alla persona l'errore che ha fatto, ed è giusto, però gli altri poi non apprendono, c'è non so come dire.
- ⇒ C: Secondo me invece il contrario, perché comunque, eh, c'è con la pena di morte tu punisci colui che ha commesso l'atto, di aver ucciso in questo caso, e eh e il popolooo, c'è, ok, rimane rimane, diciamo, un po' scosso al momento, perché sa che c'è stata l'uccisione dell'assassino, ma, dopo, dopo il fatto di aver ucciso l'assassino, c'è, il popolo inizia a pensare ad altro, invece sapendo che questo è in prigione, continua ad essere in prigione, quindi al fresco diciamo, ehm, c'è, mmm chiunque ha tempo di pensare prima di agire, anche se poi molte persone...non pensano lo stesso, però mmm cioè la prigione a vita è comunque una cosa più lunga rispetto alla pena di morte e, e grazie a questo puoi pensarci di più, puoi pensare più a lungo, puoi riflettere perché appunto con la pena di morte, ok, c'è l'atto di, di uccidere questo, poi basta è finito tutto.
- ⇒ P: Invece secondo me la pena di morte, c'è uccidere una persona proprio () c'è far sapere alla gente che se si commette questo, questo reato si viene proprio uccisi, è motivo per non fare questo, per non fare l'azione, c'è per non uccidere. E inoltre, ripensandoci, ehm, è vero che sconta la, la pena il tizio, c'è l'assassino sconta la pena in prigione, però non sempre è una cosa, nel senso, positiva, c'è alla fine in prigione - mi baso su quello che so - c'è, comunque ti viene dato, hai tempo libero, ti viene dato cibo, acqua, magari non è il meglio però poi, c'è non, non è una punizione una vera e propria punizione, c'è non non so come spiegarci.
- ⇒ C: Secondo me sì perché comunque, da un punto di vista umano, eh, c'è uhm in prigione perdi tutto quello che avevi prima. Dal punto di vista materiale prima di tutto, perché sei chiuso in una cella eee, e hai quello che ti danno loro quindi, quello che ti passa per sopravvivere. E, e dal punto di vista morale, eh, c'è tu, tu perdi la l'affetto dei tuoi cari, dei tuoi amici che avevi prima, che avevi fuori, quindi non hai non hai più un sostegno, c'è, sì ok, ti possono sostenere da fuori, ma tu dentro lì sei da solo, alla fine quindi, uhm, c'è secondo me ti distruggi la mente a pensare a questo.
- ⇒ P: Vero, però dipende sempre, secondo me dipende da persona a persona.
- ⇒ C: Sì, c'è sì, è vero anche questo, perché magari ti trovi l'assassino che non gliene frega...
- ⇒ P: Eh, esatto, non gliene frega...
- ⇒ C: ...niente di nessuno...
- ⇒ P:...proprio nulla...
- ⇒ C:...e lì e dice "vabbè, mi sconto la mia pena, anche perché quanti ergastoli danno..."
- ⇒ P: Sì ma...
- ⇒ C: ...quelli dello stato ita, c'è nel senso in Italia le pene sono molto, uhm, abbreviate, come si può dire.
- ⇒ P: Sì ma esatto, poche volte anche se si commette un (), un (), un omicidio si dà la pena dell'ergastolo.
- ⇒ C: Eh ap...
- ⇒ P: Quindi...
- ⇒ C: ...punto per questo secondo me, prima bisognerebbe pensare a iniziare a dare l'ergastolo. Dopo di che si potrebbe pensare a, a dare la pena di morte, parlando dell'Italia. Se invece dobbiamo andare a vedere altri stati che hanno già la pena di morte in atto...la mia opinione è sempre quella, c'è rimane quella di toglierla, di dare comunque il carcere a vita.
- ⇒ P: Ma infatti stavo pensando, e anche prima mi pare che l'abbia scritto nel testo, o forse l'ho cancellato, che eh siccome () molto spesso non viene dato l'ergastolo, ad esempio anche nello stato statunitense, c'è negli Stati Uniti ecc., molto spesso accade che questa, questa gente, eh, sconti la

sua pena in prigione ma non gliene fregghi assolutamente niente e commette un altro, e commetta un altro suicidio.

⇒ C: Omicidio.

⇒ P: (Porca troia) io non so perché...

⇒ C: (risatina)

⇒ P: ...perché mi viene sempre da dire suicidio, e commette sempre un altro omicidio...ehm, sì, ecco adesso mi, mi ha, mi è, ho perso (il filo del) discorso...sì, eh, ecco...

⇒ C: C'è nel senso, se uno ()...

⇒ P: ...parecchie persone...

⇒ C: ...e non viene neanche ucciso, lui esce e può commettere tutto quello che vuole...

⇒ P: Sì dopo ricommette...

⇒ C: ...se a lui non frega niente proprio.

⇒ P: Esatto! Esatto! E onestamente non, non è che accade raramente questa cosa, cioè anzi, ci sono molte persone che vengono rilasciate dalla prigione e dopo ricommettono un altro omicidio, cioè questo vorrebbe dire, la vita magari di due persone, in cambio di neanche una, cioè neanche della vita del, del (diretto) interessato, che ha ucciso nuovamente un'altra persona e può rifarlo, se la pena poi non è sempre... cioè...

⇒ C: Sì.

⇒ P: ()

⇒ C: Ok, appunto per questo io dico che l'ergastolo fa soffrire, fa soffrire di più, eh, l'assassino in questo caso, rispetto alla pena di morte, ma, uhm, cioè quindi prima di arrivare alla pena di morte secondo me bisognerebbe mettere in atto l'ergastolo, e, in caso poi, ripensandoci su altre mille volte, si potrebbe attuare la, la pena di morte. Cosa che comunque... sì non, sono comunque contro.

⇒ P: Sì ma ad esempio, eh ho fatto l'esempio anche sul testo cioè, eh, non so se ti ricordi l'i, l'islamico, mi sembra che forse uno uhm, sì un islamico, quello che ha preso il van a Nizza e ha ucciso decine, se non anche cent, no centinaia no, anche sulle cento persone con il van per nulla. Cioè quella persona merita di andare in prigione, cioè alla fine non scontare nulla, o merita di essere ucciso come lui ha ucciso vite intere, cioè parecchie vite?

⇒ C: Allora, io ho scritto nel testo che, al momento, ti verrebbe da dire "sì questo qua merita la pena di morte, perché ha ucciso tante persone, e le ha uccise in un modo assolutamente, cioè...

⇒ P: Sì...

⇒ C: ...privo di senso".

⇒ P: ...facendole anche soffrire ...

⇒ C: Ecco.

⇒ P: ... perché se vieni investito non muori nel colpo,

⇒ C: Sì.

⇒ P: ...ciò, soffri parecchio.

⇒ C: Però, cioè, io continuo a sostenere la mia idea del carcere a vita, e piuttosto di dargli, non lo so, una stanzetta con un letto e un materasso, dargli una stanza buia, senza letto, senza nulla e..

⇒ P: Sì ecco.

⇒ C: ...acqua e pane...

⇒ P: Così (sarei più) d'accordo.

⇒ C: ...piuttosto.

⇒ P: Cioè, magari non fare la pena di morte, ma comunque costringerlo a vivere proprio in miseria...

⇒ C: Sì.

⇒ P: Cioè non dargli nemmeno...

⇒ C: Il minimo indispensabile...

⇒ P: Sì.

- ⇒ C: ...per sopravvivere...
- ⇒ P: E soffrire...
- ⇒ C: ...e non morire di stenti. [in questa fase le frasi si sono sovrapposte, non sempre facile capire i turni di intervento.]
- ⇒ P: Ciè, sì est, ciè chiuderlo in una stanza...
- ⇒ C: (risatina)
- ⇒ P: ...non dargli tempo libero, e dargli appunto il necessario...
- ⇒ C: Beh il tempo libero...
- ⇒ P: ...per mangiare.
- ⇒ C: ...toglierlo assolutamente perché eh...bon.
- ⇒ P: Eh?
- ⇒ C: Il tempo libero toglierlo assolutamente.
- ⇒ P: Eh, esatto, sì.
- ⇒ C: Tutti i comfort, anche il letto è un comfort, comunque, che le persone hanno...
- ⇒ P: Eh, sì...
- ⇒ C: ...quindi togliere anche quello, eh...non lo so, farlo dormire sulla pietra ciè, proprio....
- ⇒ P: (sembra) una sorta di tortura (risatina)
- ⇒ C: ...ai limiti..sì...
- ⇒ P: Sì, comunque...
- ⇒ C: ...ai limiti delle condizioni umane. [anche in questa fase frasi sovrapposte e alcune difficoltà con turni di intervento]
- ⇒ P: Sì hai ragione, così sono d'accordo, ciè, se si applicano regole così, ergastoli così, alla fine sono d'accordo, puoi anche essere, può anche non esserci la pena di morte...
- ⇒ C: Mi metterò in politica ()...
- ⇒ P: Il problema è che non ci sono ste robe, ciè, che non lo fanno...
- ⇒ C: (andiamo io e te)
- ⇒ P: (eh)
- ⇒ C: (a Roma)
- ⇒ P: Il problema è che non lo fanno.
- ⇒ C: Quindi ti ho convinto?
- ⇒ P: Sì ma...
- ⇒ C: Ecco!
- ⇒ P: , No no aspetta, nella vita reale, ciè, vengono attuate queste robe () vengono messe...?
- ⇒ C: No, è un'utopia, ma... ()
- ⇒ P: Eh ma nel mondo di oggi...
- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: ...io sarei più propenso...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: ...a fare la pena di morte.
- ⇒ C: Ok, ma anche la pena di morte in Italia penso sia un'utopia...
- ⇒ P: Eh vabbè, sì.
- ⇒ C: ...quindi...
- ⇒ P: Eh...()
- ⇒ C: Anche perché vuoi mettere la pena di morte in uno stato come l'Italia dove c'è la sede del papa, e tutti, eh, pensano, ciè...
- ⇒ P: Vabbè ma alla fine quello non c'entra nulla
- ⇒ C: C'entra. Secondo me c'entra, la religione, sì.
- ⇒ P: Vabbè ma ...c'entra fino a quel punto, ciè, la religione...

⇒ C: Basta, ti ho convinto. (risatina)

⇒ P: La religione, vabbè, adesso andiamo a parlare di un altro argomento, vabbè, sì, per quello che hai detto, cioè che la gente deve, deve soffrire dentro, cioè dev'essere appunto condotta alla miseria, per delle azioni che ha commesso, secondo me sono ancora meglio della pena di morte, sempre facendolo sapere il mondo esterno, sì perché così imparerebbe (ancora il mondo esterno ancora il) peggio, cioè, quindi in caso di questa, cioè in caso (di) ciò che hai detto per me va bene.

⇒ C: Ok.

Post: 2.2.540696.M vs 2.2.571133.F

2.2.540696.M = Pro
2.2.571133.F = Contro

[nomi, presa di posizione e introduzione delle attività]

- ⇒ P: Comincia te [nome]. Cos'hai da dirmi?
- ⇒ C: Allora, io sono contro la pena di morte.
- ⇒ P: (Lo so)
- ⇒ C: Perché la trovo una cosa moralmente ingiusta, eee che va a violare il diritto fondamentale dell'uomo, che è quello della vita. E...
- ⇒ P: Perché moralmente ingiusta?
- ⇒ C: Perché appunto, va a violare il diritto alla vita dell'uomo, quindi non...ciè è un, è un controsenso che un uomo vada ad uccidere un altro uomo, eh scusa, non è nella legge della natura.
- ⇒ P: Vabbè, vai avanti, dopo, a dire...
- ⇒ C: Ehm...niente, come ho scritto nel testo prima, ehm, è, probabilmente è molto meglio, eh e preferibile, uhm, limitare le libertà dell'uomo che ha commesso un crimine, eh, come può essere un omicidio o crimini anche meno gravi, eh ok appunto, è meglio limitare le libertà piuttosto di togliere appunto il diritto alla vita, che di conseguenza toglie qualsiasi libertà.
- ⇒ P: Ok, posso andare?
- ⇒ C: Uhm, uhm.
- ⇒ P: Prima mi hai detto un motivo morale, vero? Quindi ok...ciè secondo me uno che viola, ciè hai ragione sul diritto alla vita umana, ma una persona che viola il diritto della vita umana...
- ⇒ C: (viola)
- ⇒ P: viola¹? Sul serio? Ah molto bene!
- ⇒ C: Anch'io lo credevo ma in realtà...
- ⇒ P: Sul serio? Vabbè. Che viola il diritto della vita umana di un'altra persona, di conseguenza anche lei perde i diritti, il suo diritto alla vita. Ciè, è un...
- ⇒ C: Ma perché deve perdere il suo diritto alla vita...
- ⇒ P: Perché...
- ⇒ C:...se è nato con quel diritto?
- ⇒ P: E perché lui deve violare il diritto...
- ⇒ C: (perché)
- ⇒ P:... alla vita di un'altra persona e dopo non può essere punito? Ciè con...
- ⇒ C: No! Viene...
- ⇒ P:...la sua stessa, la sua stessa pena?
- ⇒ C:...viene punito, viene punito sì, ma non con la stessa pena, perché a questo punto anche lo stato allora dovrebbe commettere lo stesso atto che questo criminale ha commesso.
- ⇒ P: No, perché non è...
- ⇒ C: Eh sì.
- ⇒ P:...non è violare il diritto alla vita umana.
- ⇒ C: Certo che è...
- ⇒ P: No.
- ⇒ C:...violare il diritto alla vita.

¹ Cambiano gli accenti e quindi come viene pronunciata la parola.

- ⇒ P: Lui ha violato la legge, la legge dello stato dovrebbe essere “chi vio, viola la, la, il diritto della vita umana delle altre persone, di conseguenze viola la sua, quindi deve essere ucciso!” Cìè, non è lo stato che...
- ⇒ C: Ma allora è una legge...
- ⇒ P: ...viola...
- ⇒ C: ...contro una legge scusa...
- ⇒ P: ...lui doveva essere cosciente, contro cui andava incontro. Ha fatto questa azione, quindi di conseguenza lui deve esser mort, deve essere ucciso ().
- ⇒ C: Eliminato.
- ⇒ P: Esatto.
- ⇒ C: Ma scusami, allora...nei paesi dell'unione europea...
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C: ...in nessuno stato dell'un, dell'unione europea c'è la pena di morte, perché?...
- ⇒ P: Esatto.
- ⇒ C: ...perché c'è il diritto...ci sono i diritti fondamentali dell'uomo, bon, il primo è il diritto alla vita...
- ⇒ P: Sì.
- ⇒ C: Appunto. Scusa un attimo...
- ⇒ P: Ah ah.
- ⇒ C: Se il diritto fondamentale dell'uomo è il diritto alla vita...
- ⇒ P: Sì.
- ⇒ C: ...e lo stato va a violare anche li il diritto alla vita...
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: ...non è un controsenso?
- ⇒ P: No.
- ⇒ C: Sì!
- ⇒ P: No.
- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: No, perché è una legge, cìè lo stato deve imporre la legge che. chi viola il diritto alla vit, il diritto alla vita dell'uomo () una sorta di leggi scritte, allo stesso, allo stesso tempo uno stato che scrive le sue leggi informa i suoi cittadini che. Appunto. se violano quella legge poi devono essere, appunto, poi vanno incontro a questa sorta di giustizia cìè, e dopo sta al cittadino decidere se compiere l'azione comunque, e andare quindi contro al volere dello stato, e andare contro il diritto umano di un'altra persona, che è cosa più grave in assoluto, e sta a lui, cìè, è così!
- ⇒ C: Hai appena detto che andare contro un diritto umano è la cosa più grave in assoluto...
- ⇒ P: Eh, sì...
- ⇒ C: Ok. Lo stato, mandando a morte una persona, anche lui va contro il diritto umano fondamentale più importante in assoluto!
- ⇒ P: No, perché ha...
- ⇒ C: Sì! Perché uccide comunque una persona!
- ⇒ P: No!
- ⇒ C: E chi sono (io)...
- ⇒ P: Non è una persona a caso! È una persona che ha violato il diritto umano della vita di un'altra persona, quindi di conseguenza non si merita di avere il suo diritto alla vita se ha violato il diritto alla vita.
- ⇒ C: Ma è un altro uomo!
- ⇒ P: Se io ti tiro un cazzotto...
- ⇒ C: (io te ne tiro due) (risatina)
- ⇒ P: Eh, appunto! E che cosa...

- ⇒ C: (ma cosa c'entra?)
- ⇒ P: Eh no, è la stessa cosa! Se io, io ti uccido un membro della tua famiglia, tu diresti io devo andare in ergastolo e non merito di morire?
- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: Non ha senso!
- ⇒ C: Ha senso, perché io ho rispetto del tuo diritto alla vita.
- ⇒ P: Ma cosa?! Non ha senso!
- ⇒ C: (risatina)..oddio, comunque, sai chi è che fa l'iniezione letale?
- ⇒ P: Eh?
- ⇒ C: Sai chi è quello che deve fare l'iniezione mortale?
- ⇒ P: (No.)
- ⇒ C: Un medico.
- ⇒ P: Eh.
- ⇒ C: Sai cosa giurano i medici prima di andare a lavorare?
- ⇒ P: Sì.
- ⇒ C: Cosa giurano?
- ⇒ P: Boh.
- ⇒ C: Di salvare le vite, e in qual momento cosa sta facendo?
- ⇒ P: Salva le vite della società. Cìè...
- ⇒ C: No! [in tutta questa fase i soggetti sembrano coinvolti e anche abbastanza divertiti; difficoltà in alcuni momenti a capire i turni per via delle sovrapposizioni]
- ⇒ P: ...se non uccidi l'assassino dopo questo assassino ricometterà lo stesso, lo stesso sbaglio.
- ⇒ C: Ma scusa l'assassino stando in carcere per tutta...
- ⇒ P: Molto...
- ⇒ C:... la vita...?!
- ⇒ P:...no! Non viene, alla fine, nella maggior parte dei casi, il, l'assassino fa un'altra..() ergastolo per, per buona condotta vengono rilasciati o comunque riescono a evadere...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: E quindi commettono...ad esempio...()
- ⇒ C: Ma quello ()...
- ⇒ P:...un' assassino, non mi ricordo il ()
[commento di ricercatrice su non sbattere registratore e loro risposta, risate]
- ⇒ P: Eh,...
- ⇒ C: Allora...
- ⇒ P:...no, ad esempio, un criminale, c'è un assassino, un pluriomicida di cui abbiamo parlato l'altra volta, ma non mi ricordo il nome...
- ⇒ C: Eh.
- ⇒ P: Come si chiama la prigione di massima difesa, là, come si chiama?
- ⇒ C: Alcatraz?
- ⇒ P: Alcatraz! Ha commesso un omicidio, è stato mandato ad Alcatraz, lui è riuscito a sfuggire e ha, e nell'arco, cioè, quando è sfuggito alla prig, nessuno è riuscito più a ritrovarlo e ha ucciso altre decine di persone.
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: Quindi...
- ⇒ C: Ci sono casi e casi però.
- ⇒ P: Eh ma tu...
- ⇒ C: Quello è un errore..
- ⇒ P:...preferisci..
- ⇒ C:...quello è un errore dello stato...

- ⇒ P: No!
- ⇒ C: ...il mandare fuori dall'ergastolo... [parte veloce, sovrapposizioni e un po' di bassa voce, ci sono state alcune difficoltà nel comprendere turni e parole esatte]
- ⇒ P: (non battere su)
- ⇒ C: ...dalla prigione...
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: (te lo batto su di te)...Far uscire una persona dall'ergastolo, dalla prigione...
- ⇒ P: Eh.
- ⇒ C: ...per qualsiasi motivo, quello sta allo stato, è una decisione dello stato. Noi stiamo parlando di cose giustamente, moralmente giuste o sbagliate.
- ⇒ P: Sì. Ma se tu vuoi andare, cioè se tu vuoi andare, cioè se tu dici una persona che fa le, che uccide un'altra persona, si merita l'ergastolo e non merita di morire, poi se viene rilasciata ricomincia, cioè viola il diritto alla vita umana di altri miliardi di persone, quindi si possono far le eccezioni, uccidere appunto le persone che possono metter, non mettere in sicurezza la società, quindi andare contro la sicurezza dello stato.
- ⇒ C: Ok, ma non tutti quelli condannati all'ergastolo debb, possono uscire per eh buona condotta!
- ⇒ P: Sì, ma nella maggior, in parecchi casi vien, succede e si deve prevenire piuttosto che dolere.
- ⇒ C: Hai dei dati?
- ⇒ P: Sì
- ⇒ C: Ah sì?
- ⇒ P: Ce li aveva [nome di compagno] l'altra volta, ma non mi ricordo quali fossero...
- ⇒ C: Vabbè. Io invece con...
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: ...un po' avevo cercato dei dati che...
- ⇒ P: (molto) male, perché non potevi usare il cellulare in classe
- ⇒ C: Infatti non lo usavo in classe, a casa...
- ⇒ P: Se se.
- ⇒ C: Eh, allora cioè, ci sono dei dati statistici che, che eh praticamente confermano...
- ⇒ P: Sì.
- ⇒ C: Che dopo l'esecuzione...
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C: ...appunto la pena di morte, l'uccisione del...
- ⇒ P: Sì.
- ⇒ C: ...l'omicida, il tasso di criminalità non diminuisce ma anzi aumenta.
- ⇒ P: E dov'è il ()?
- ⇒ C: In tutti gli stati in cui vige la pena di morte.
- ⇒ P: E per vedere gli stati dove si l'ergastolo, scusa? Diminuisce il tasso di criminalità? Non mi sembra.
- ⇒ C: Rimane uguale, ma non aumenta.
- ⇒ P: No.
- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: E da dove...
- ⇒ C: Sì.
- ⇒ P: ...da che fonte autorevole l'hai letto?
- ⇒ C: Eh, non mi ricordo, devo chiedere alla [nome di collega]...
- ⇒ P: Eh.
- ⇒ C: ...scriviti che mi devo chiedere alla [nome]...Comunque, dove vige la pena di morte c'è (un) picco di criminalità subito dopo l'esecuzione.

- ⇒ P: Ma dipende anche dallo stato. C'è, eh, tu dici ad esempio...penso che si intenda ad esempio in Florida...
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: Sì in Florida è vero che, cioè, c'è la pena di morte sì?!
- ⇒ C: Penso di sì
- ⇒ P: Eh, ma lì non è che aumenti il tasso di criminalità, sono le leggi dello stato appunto che lasciano portare le persone, alle persone in giro pistole a manetta, e quindi possono uccidere persone quando vogliono.
- ⇒ C: Vabbè però comunque...
- ⇒ P. Eh!
- ⇒ C:...il tasso di criminalità aumenta.
- ⇒ P: Perché aumenta? Perché lo stato lascia...
- ⇒ C: Non lo posso dire.
- ⇒ P: Eh no...
- ⇒ C: Non lo so perché aumenta, io so che aumenta, basta.
- ⇒ P: E inoltre scusa, tu preferisci salvare la vita di un assassino, eh, che appunto (dici non) non vale violare il suo diritto umano della vita...
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: E quindi preferisci di conseguenza magari rischiare che quest'assassino riesca dal carcere e appunto ricommetta altri omicidi, e quindi vuol dire (vent) uhm cioè anche cinque vite umane contro una, che alla fine vien sempre salvata dall'ergastolo, robe del genere, che alla fine non verrà mai punito dalla pena di morte, e quindi può ricommettere sempre la settecentesima volta lo stesso errore.
- ⇒ C: Ok, allora io ti rispondo con una domanda.
- ⇒ P: Sì.
- ⇒ C: Ma tu sei sempre sicuro che quello possa essere un omicida, per esempio? Ci sono stati casi in cui la pena di morte è stata applicata su persone che erano innocenti, che magari si trovavano lì al momento (e al posto)...
- ⇒ P: Prima...
- ⇒ C:...sbagliato.
- ⇒ P:...prima di essere dat, prima di aver, di dare la pena di morte si deve, ci si deve informare, appunto, analizzare il caso, e quando ci si sente sicuri che sia il colpevole, quella persona merita la pena di morte.
- ⇒ C: Anche in quei casi erano sicuri che fosse quella persona...
- ⇒ P: E allora come mai dopo si è venuto a scoprire che...no, non erano sicuri. C'è, si deve essere sicuri... [frasi che si sovrappongono in questa fase, non sempre facile capire i turni di intervento]
- ⇒ C: Erano sicuri se...
- ⇒ P: ...al cento per cento.
- ⇒ C: ..l'hanno mandata a morte questa persona.
- ⇒ P: E allora come mai mandì...
- ⇒ C: (Non è che) mandì una persona a caso.
- ⇒ P: E allora mai poi si è scoperto che non eraaa...
- ⇒ C: Perché non hanno fatto indagini adeguate.
- ⇒ P: Eh appunto! Devono fare indagini adeguate!
- ⇒ C: Appunto! Ma se questo non avviene tu ammazzi persone...
- ⇒ P: Eh, ma appunto io...
- ⇒ C:...che non c'entrano.
- ⇒ P:...dico che questo non deve avvenire.
- ⇒ C: Ma appunto io dico di togliere la pena di morte perché questo non avvenga.

- ⇒ P: No. Non ha senso.
- ⇒ C: Sì che ha senso.
- ⇒ P: No, non ha senso. Non ha senso.
- ⇒ C: Sì! () (risatine) Sì che ha senso.
- ⇒ P: Volevo dirti una cosa, adesso () l'ultima cosa che () adesso l'ho persa, di che cosa stavamo parlando?
- ⇒ C: Diii...
- ⇒ P: ()
- ⇒ C: ...delle indagini, di ammazzare innocenti...
- ⇒ P: Ah, che comunque io per pena di morte intendo specificare che io condanno solo, cioè, secondo me si deve condannare alla pena di morte un omicida che ha commesso, appunto, un omicidio volontario. Quindi non doloso oppure non volontario nel caso di autodifesa.
- ⇒ C: Secondo me non ha senso comunque.
- ⇒ P: Perché?
- ⇒ C: Perché appunto vai a violare il diritto dell'uomo.
- ⇒ P: Ma allora, secondo il tuo ragionamento, molto spesso vengono date informazioni, vengono, cioè vengono presi, eh, i casi, i casi magari, molte volte le informazioni di caso vengono, vengono prese male, e appunto (condannate) a morte una persona, che appunto... [il soggetto parla un po' lontano dal registratore e un po' di rumore di sottofondo]
- ⇒ C: Uhm.
- ⇒ P: ...come ho già detto sec, cioè, prima si devono fare analisi approfondite prima di condannare a morte una persona. In ogni caso, va, può valere la stessa cosa per una persona che non ha commesso alcun crimine, cioè che non ha commesso alcun crimine, magari viene condannata all'ergastolo. Cioè questo è il ragionamento...
- ⇒ C: Ok, ma nel caso in cui questa persona che ha commesso, allora, poniamo il caso: due stati...
- ⇒ P: Sì.
- ⇒ C: In uno c'è la pena di morte in uno no...
- ⇒ P: Esatto.
- ⇒ C: Ok. Due omicidi...
- ⇒ P: Sì.
- ⇒ C: Allora, l'omicida dove c'è la pena di morte, presunto omicida, va, muore.
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C: L'altro invece, presunto omicida, va all'ergastolo.
- ⇒ P: Uhm uhm.
- ⇒ C: Ok?! Si scopre che l'omicida presunto omicida dove c'era la pena di morte è morto però non era lui...
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C: ...il vero omicida. Nell'altro stato dove non c'è la pena di morte...
- ⇒ P: Uhm.
- ⇒ C: ...l'omicida presunto non era lui quello che ha ammazzato la persona e quindi esce dall'ergastolo.
- ⇒ P: Eh ma in questo caso...
- ⇒ C: ...tu hai ammazzato un innocente. Qui invece lui ha solo perso tempo della sua vita...
- ⇒ P: Sì.
- ⇒ C: ...ma comunque ha ancora...
- ⇒ P: Vabbè.
- ⇒ C: ...è ancora libero..
- ⇒ P: Comunque è stato privato della sua dignità, blablabla, ma comunque...ciò, tu...
- ⇒ C: Uhm.

- ⇒ P: prima hai detto, prima di tutto voglio ribadire, prima di, prima di dare una, prima di condannare a morte una persona è ovvio che si devono fare indagini approfondite, non si può fare così, cioè anche analisi di un anno. Prima si devono essere sicuri al cento per cento che sia stata quella persona. Ma comunque, appunto, ehm, in ogni caso, eh, anche nel tuo ragionamento, cioè che vengano, cioè, è sempre un errore dello stato, e quindi, come hai detto te, che ti sei difesa, “ eh lo stato può sbagliare a non dare” cioè “aaa non condannare più un carcerato omicida all’ergastolo, e appunto con uhm con quello che ha fatto, con ciò che ha fatto () gli viene limitata la pena, viene fatto lasc, viene lasciato in giro, e che poi ricommette gli altri omicidi”, la stessa cosa appunto eh, che, cioè, è per la pena di morte, comunque un rischio dello stato, ma sia cioè...comunque la stessa cosa in pratica anzi, forse peggio, perché con la pena di morte cioè va bene...ribadendo che eh...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P:...tu hai ucciso sì una persona innocente....
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: ...però dopo sai che, chi è la persona appunto, che ha commesso l’omicidio. Invece con l’ergastolo, appunto, tu commetti , lo stato commette l’errore di rilasciare una persona...
- ⇒ C: Uhm uhm.
- ⇒ P: E non ci sono più due perso, cioè una persona innocente uccisa, ma c’è, ci sono, decine di persone innocenti uccise.
- ⇒ C: Ma perchéeee?
- ⇒ P: Perché l’assassino può ricommettere appunto lo stesso peccato.
- ⇒ C: Ma se era...lo stesso peccato? () (risatina)
- ⇒ P: Lo stesso...sì, vabbè...
- ⇒ C: Ma se quello non era il vero omicida, il vero assassino?
- ⇒ P: Eh.
- ⇒ C: Hanno rilasciato un innocente, non è che ()
- ⇒ P: Sì è vero è un errore dello stato....
- ⇒ C: Appunto.
- ⇒ P: ...ma come lo è appunto rilasciare un assassino...
- ⇒ C: Ok.
- ⇒ P: () cioè appunto, mmm, in giro per il mondo, che poi può appunto uccidere più persone innocenti che una persona innocente.
- ⇒ C: Ma non sono tanti i casi in cui...gli assassini escono dall’ergastolo.
- ⇒ P: Neanche in cui le gli assassini che vengono condannati a morte sono quelli sbagliati.
- ⇒ C: Ok, quindi?
- ⇒ P: Eh, quindi? Eh, devi dire te! (risatina)
- ⇒ C: (la stessa cosa allora)
- ⇒ P: Eh, appunto!
- ⇒ C: Appunto!
- ⇒ P: È quello che sto dicendo io! Però () la pena di morte ci sono meno persone sottoposte al rischio, cioè, ad essere uccise, cioè, che possono, ci sono meno persone che non hanno commesso nulla, cioè, non mi viene più il termine, l’avrò ripetuto settecento volte, innocenti (risatine) e, cioè, c’è più rischio nell’ergastolo che (vengano uccise persone innocenti).
- ⇒ C: Ma con l’ergastolo puoi dare anche una seconda possibilità alle persone, non è detto...
- ⇒ P: Sì...
- ⇒ C: Che...
- ⇒ P: ma nel caso in cui avvenga? E poi comunque, anche se dai una seconda possibilità alla persona, (il danno è troppo), cioè tu l’hai, tu hai ucciso una persona comunque ()
- ⇒ C: Ok ma...

- ⇒ P: ...ciè, non importa nulla allo stato che tu, che tu (risatina) che tu appunto poi ti pe, ti penta, perché alla fine il tuo errore è stato fatto. Ed inoltre, per tenere queste persone omicide ecc., lo stato spreca un sacco di soldi per appunto persone che poi possono anche non pentirsi, oppure che si pentono ma comunque non ha, non ha senso, ciè perché sprecare soldi per una persona che ha ucciso un'altra persona? Ha violato il diritto della vita appunto di quella persona.
- ⇒ C: Beh non è che spreca soldi lo stato, comunque le guardie che ci sono, gli psicolo, psichiatri, psicologi che ci sono, hanno un posto di lavoro, quindi lo stato allo stesso tempo sta creando posti di lavoro. Eh, e comunque ...quelli che sono detenuti in carcere all'ergastolo o per qualche anno, non lo so, non tutti...
[commento esterno su tempo]
...non tutti eh sono...ciè, sono lì a far niente, molte persone sono mandate a fare ce so lavori socialmente utili, in cui...
- ⇒ P: E tu ti fidi a lasciare ()...
- ⇒ C: ...lo stato, lo stato () sono sempre controllati comunque.
- ⇒ P: Eh, ma metti caso che in qualche modo riesce a, a essere in contatto con l'esterno, e magari dice appunto un punto di ritrovo in cui deve andare a lavorare, appunto per, socialmente come cavolo hai detto... Sì, non mi vengono i termini, non so perché, vabbè...e appunto, nonostante tuttee, tuttee, cosa hai detto? Le guardie che ci siano, che proteggano appunto questo, questo omicidio magari, questo omicida si mette d'accordo con, appunto, l'esterno, che possono commettere un'imboscata appunto uccidere anche le guardie che hanno, hanno liberato...
- ⇒ C: La stessa cosa la possono fare in carcere. Al...
- ⇒ P: No ().
- ⇒ C:...al telegiornale l'altro giorno hanno detto che c'era questa ragazza che lavorava in questo, questo carcere e aveva scoperto cose che non doveva scoprire, ok?!
- ⇒ P: Eh.
- ⇒ C: Per esempio giri di droga all'interno del carcere.
- ⇒ P: Eh.
- ⇒ C: Hanno saputo che lei...
- ⇒ P: Ha scoperto.
- ⇒ C:...ha scoperto questo cose ed è stata uccisa.
- ⇒ P. Appunto!
- ⇒ C: La stessa cosa può essere..()
- ⇒ P: Eh appunto! Dev'essere ucciso direttamente, è per quello che non deve esserci l'ergastolo...
- ⇒ C: Sì ma allora...
- ⇒ P: ...altrimenti...
- ⇒ C: Ma non tutti quelli che erano lì dentro erano assassini. Ciè possono essere andati dentro per spaccio, per..
- ⇒ P: Comunque, (poi) se commettono appunto ()...
- ⇒ C: Allora dobbiamo uccidere tutti quelli che vanno in carcere (così poi)...
- ⇒ P: No, tutti quelli che appunto violano, violano, violano o violano? Violano, ok, appunto il diritto, la vita umana di un'altra persona.
- ⇒ C: (Eh vabbè.)
- ⇒ P: (Sì vabbè)
- ⇒ C: Ascolta me!

Bibliografia

- [1] Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1): 16-25.
- [2] Andriessen, J., Baker M., & Suthers D. (eds.). (2003). *Arguing to learn: confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments*. Dordrecht: Kluwer.
- [3] Antiseri, D. (2003). *Principi liberali*. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore.
- [4] Aristotele. (1933). *Metaphysics*, Volume I: Books 1-9. Translated by Hugh Tredennick. Loeb Classical Library 271. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [5] Aristotele. (2000). *Metafisica*, edito e tradotto da Giovanni Reale, Bompiani Testi a Fronte. Milano: R.C.S. Libri S.p.A..
- [6] Aristotele. (2016). *Organon*. Coordinamento generale di Maurizio Migliori saggi introduttivi, traduzioni, note e apparati di Marina Bernardini ... [et al.]. Milano: Bompiani Il pensiero occidentale.
- [7] Asterhan, C. & Schwarz, B. (2009). Argumentation and explanation in conceptual change: indication from protocol analyses of peer-to-peer dialog. *Cognitive Science*, Cognitive Science Society, 33, 374 - 400.
- [8] Asterhan, C. & Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for learning: well-trodden path and unexplored territories. *Educational Psychologist*, 51 (2): 164 - 187.
- [9] Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1?14.
- [10] Barnet, S. & Bedau, H. (2014). *Critical thinking, reading and writing. A brief guide to argument* (8th edition). Boston: Bedford /St. Martin's.
- [11] Bathgate, M., Crowell, A., Schunn, C., Cannady M. & Dorph, R. (2015). The learning benefits of being willing and able to engage in scientific argumentation. *International Journal of Science education*, Taylor & Francis.
- [12] Berto, F. (2006). *Teorie dell'assurdo. I rivali del principio di non-contraddizione*. Roma: Carrocci Editore, S.p.A..

- [13] Berto, F. (2012). *Impossible worlds*, from the Winter 2012 Edition of The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Stanford: Stanford University.
- [14] Bertolini, P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Con la collaborazione di Letizia Caronia. Bologna: Zanichelli Editore.
- [15] Bottecchia, C. (2009). *"Palestra di botta e risposta": riflessioni su un percorso didattico*. In Cattani, A., Cantù, P., Testa, I. & Vidali, P. (cur.) *La svolta argomentativa: 50 anni dopo Perelman e Toulmin*. Napoli: Loffredo Editore.
- [16] Britt, M. & Aglinskis, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485-522.
- [17] Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- [18] Campoli, G. (2006). *Percorso trasversale. Coerenza e coesione. Competenze valide per ogni tipo di testo*. In Campoli, G. *Educazione linguistica*. Bologna: Edizioni Alice.
- [19] Cattani, A. (2001). *Botta e risposta. L'arte della replica* Bologna: Il Mulino.
- [20] Cattani, A., Cantù, P., Testa, I. & Vidali, P. (cur.). (2009). *La svolta argomentativa: 50 anni dopo Perelman e Toulmin*. Napoli: Loffredo Editore.
- [21] Cattani, A. (2011a). *50 Discorsi ingannevoli. Argomenti per difendersi, attaccare, divertirsi*. Padova: Edizioni GB.
- [22] Cattani, A. (cur.) (2011b). *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito*. Napoli: Loffredo Editore.
- [23] Cattani, A. & De Conti, M. (cur.). (2012). *Didattica, dibattito, fallacie e altri campi dell'argomentazione*. Napoli: Loffredo Editore.
- [24] Cattani, A. (2012). *Dibattito. Doveri e diritti, regole e mosse*. Napoli: Loffredo Editore.
- [25] Coerenza. (n.d.). In *Treccani, Enciclopedia Online, Sinonimi e Contrari*. Disponibile da: <http://www.treccani.it/vocabolario/coerenza>
- [26] Collins, A. (1992). *Towards a design science of education*. In E. Scanlon & T. O'Shea (eds.), *New directions in educational technology*. Berlin: Springer.
- [27] Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42.
- [28] *Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science and Technical Subjects* (n.d.). In *Common Core State Standard Initiative, Preparing America's Students for College & Career*. Disponibile da: <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/>

- [29] D'Agostini, F. (2010). *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*. Torino: Bollati Boringhieri Editore.
- [30] Davson-Galle, P. (1992). Arguing, arguments and deep disagreements. *Informal Logic*, 14, pp. 147 - 156.
- [31] *Debate Italia*. (n.d.). Disponibile da: www.debateitalia.it.
- [32] De Conti, M. (2011). *Gestire i disaccordi*. In Cattani, A. *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito*. Napoli: Loffredo Editore.
- [33] De Conti, M. (2012). *Autori e testi tra argomentazione e dibattito regolamentato*. In Cattani, A. & De Conti, M. *Didattica, dibattito, fallacie e altri campi dell'argomentazione*. Napoli: Loffredo Editore.
- [34] De Conti, M. (2015). *Dibattito regolamentato. Manuale per docenti e studenti, principianti e oratori*. Napoli: Guida Editori s.r.l.
- [35] Dede, C. (2004). If design-based research is the answer, what is the question? A commentary on Collins, Joseph, and Bielaczyc; diSessa and Cobb; and Fishman, Marx, Blumenthal, Krajcik, and Soloway in the JLS special issue on design-based research. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 105-114.
- [36] Del Longo, S. (2014). *Strategie e strumenti di scrittura per argomentare. Ipotesi di intervento*. Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Padova.
- [37] Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.) (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th edition). Los Angeles CA: Sage.
- [38] Design-Based Research Collective. (2003). Design- based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- [39] Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co. Publishers. Disponibile da: <https://archive.org>
- [40] Dewey J. (1938a). *Experience and Education*. New York: MacMillan.
- [41] Dewey, J. (1938b). *Logic: the theory of inquiry*. New York: Henry Holt & Co. Disponibile da: <https://archive.org>
- [42] Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Scandicci, Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- [43] van Eemeren, F. H., Garssen, B., Krabbe, E.C.W., Snoeck Henkermans, A. F., Verheij, B. & Wagemans, J.H.M. (2014). *Handbook of argumentation theory*. Dordrecht: Springer Science + Business Media.
- [44] van Eemeren, F. H. & Snoeck Henkemans, A. F. (2017). *Argumentation: analysis and evaluation* (2nd edition). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- [45] Ellerani, P. (2012). *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento: creare contesti per imparare ad apprendere*. Roma: Anicia.

- [46] Ennis, R. H. (1969). *Logic in teaching*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- [47] Ennis, R. H. (2000). *Long definition of critical thinking. An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment*. Disponibile da: www.criticathinking.net, University of Illinois, UC (As stated by the author at the end of the text "This is a revised version of a presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. It incorporates minor revisions in basic structure and the addition of a number of criteria from Ennis (1985).")
- [48] Ennis, R. H. (2015). *Critical Thinking: A Streamlined Conception*. In Davies, M. & Barnett, R. (eds.). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. US: Palgrave Macmillan.
- [49] Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: a vision. *Topoi*, Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- [50] Falduti, R. (2009). *La pratica dell'argomentazione nella scuola. il progetto "Palestra di botta e risposta" nell'anno scolastico 2007/2008*. In Cattani, A., Cantù, P., Testa, I. & Vidali, P. (cur.) *La svolta argomentativa: 50 anni dopo Perelman e Toulmin*. Napoli: Loffredo Editore.
- [51] Falduti, R. (2011). *Palestra di botta e risposta al microscopio*. In Cattani, A. *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito*. Napoli: Loffredo Editore.
- [52] Felton, M. K. & Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skills. *Discourse Processes*, 32, 135 - 153.
- [53] Felton, M. K. (2004). The development of discourse strategies in adolescent argumentation. *Cognitive Development*, 19, 35 - 52.
- [54] Finocchiaro, M. & Godden, D.M. (2011). Deep disagreements: a meta-argumentation approach. *OSSA Conference Archive*, Paper 31.
- [55] Fogelin, R. J. (2005). The Logic of deep disagreements. *Informal Logic* 25(1): 3 - 11. This essay was first published in *Informal Logic*, Vol. 7, No. 1 (1985), 1 - 8.
- [56] Franchella, M. & Gilardoni, A. (2012). *Per una nuova didattica. L'argomentazione a scuola: la normativa in vigore e una proposta di curriculum*. In Cattani, A. & De Conti, M. (cur.) *Didattica, dibattito, fallacie e altri campi dell'argomentazione*. Napoli: Loffredo Editore.
- [57] Giannandrea, L. (2012). *Traiettorie del sé: dispositivi per costruzione dell'identità nei percorsi di formazione*. Milano: Angeli.
- [58] Goldberg, T., Schwarz, B. B., & Porat, D. (2011). Changes in narrative and argumentative writing by students discussing 'hot' historical issues. *Cognition and Instruction*, 29(2), 185-217.

- [59] Goldstein, M., Crowell, A. e Kuhn, D. (2009). What constitutes skilled argumentation and how does it develop? *Informal Logic*, 29 (4), 379 -395.
- [60] Greco, S., Perret-Clermont, A., Iannaccone, A., Rocci, A., Convertini, J. & Schaer, R. (2018). Analysing implicit premises within children's argumentative inferences. *Informal Logic*, 38 (4), 438-470.
- [61] Invalsi. *Rilevazioni Nazionali degli Apprendimenti 2015-2016*. Disponibile da: www.invalsi.it
- [62] Invalsi. *Rilevazioni Nazionali degli Apprendimenti 2016-2017*. Disponibile da: www.invalsi.it
- [63] Invalsi. *Rapporto Prove Invalsi 2018*, Roma. Disponibile da: www.invalsi.it
- [64] Iprase. (2018a). "A Suon di Parole". *Il Gioco del Contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti. Anno 2018.*. Disponibile da: <https://www.iprase.tn.it/>
- [65] Iprase. (2018b). *Ricerca e valutazione. A suon di parole: il gioco del contraddittorio*. Disponibile da: <https://www.iprase.tn.it/>
- [66] Jiménez-Aleixandre, M. P., Bugallo Rodriguez A. & Duschl, R.A. (2000). "Doing the lesson" or "Doing science": argument in high school genetics. *Science Education*, 84(6): 757 - 792.
- [67] Johnstone, H. W. Jr. (1952). Philosophy and argumentum ad hominem. *Journal of Philosophy* 49: 489 - 498.
- [68] Johnstone, H. W. Jr. (1959). *Philosophy and argument*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- [69] Johnstone, H. W. Jr. (1978). *Validity and rethoric in philosophical argument*. University Park. The Dialogue Press of Man & World, Publishers.
- [70] Kuhn, T. (1977). *Objectivity, Value Judgement and Theory Choice*. In *The Essential Tension*. Chicago: University of Chicago Press; trad. it. *Oggettività, giudizio di valore e scelta della teoria*. In *La tensione essenziale* (1985). Torino: Einaudi.
- [71] Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.
- [72] Kuhn, D. & Lao, J. (1996). Effects of evidence on attitudes: Is polarization the norm? *Psychological Science*, 7, 115-120.
- [73] Kuhn, D. & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development* 74 (5): 1245 - 1260.
- [74] Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Harvard University Press.

- [75] Kuhn, D., Goh, W., Iordanou, K. & Shaenfield, D. (2008). Arguing on the computer: a microgenetic study of developing argument skills in a computer-supported environment, *child development, society for research. child development*, 79(5): 1310 - 1328.
- [76] Kuhn, D., Zillmer, N., Crowell, A. & Zavala, J. (2013). Developing norms of argumentation: metacognitive, epistemological, and social dimensions of developing argumentative competence. *Cognition and Instruction*, 31(4): 1-41.
- [77] Kuhn D. (2018). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi*, 37(1): 121-128.
- [78] Kuhn, D., Hemberger, L. & Khait, V. (2017). *Argue with me: argument as a path to developing students' thinking and writing* (2. ed.). Routledge. [Versione Kindle PC]. Disponibile da: <http://www.amazon.com>
- [79] Kuhn, D. & Modrek, A. (2018). Do reasoning limitations undermine discourse? *Thinking & Reasoning*, 24(1): 97-116.
- [80] Laeng, M. (a cura di) (1989) *Enciclopedia Pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia.
- [81] Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom*, Philadelphia: Temple University Press.
- [82] Lipman M. (2000). *Stupirsi di fronte al mondo. Ragionare sulla natura. Manuale di "Kio e Gus"*. Traduzione, riduzione e adattamento di Marina Santi. Napoli: Liguori Editore.
- [83] Lipman M. (2005). *Educare al pensiero* Milano: Vita e Pensiero. Trad. It. di Lipman M. (2003). *Thinking in education* (second edition). Press Syndacate of the University of Cambridge.
- [84] Macagno, F. & Konstantinidou, A. (2013). What students' arguments can tell us: using argumentation schemes in science education. *Argumentation*, 27: 225 - 243.
- [85] Macagno, F., Mayweg-Paus, E. & Kuhn, D. (2015). Argumentation theory in education studies: coding and improving students' argumentative strategies. *Topoi*, 34: 523 - 537.
- [86] Macagno, F. (2016). Argument relevance and structure. Assessing and developing students' use of evidence. *International Journal of Educational Research*, 79:180 - 194.
- [87] Macagno, F. & Walton, D. (2017). *Interpreting straw man argumentation. The pragmatics of quotation and reporting*. Springer, Series Perspectives in Pragmatics, Philosophy and Psychology, Vol. 14.
- [88] Matthews, G.B. (1984). *Dialogues with children*. Harvard University Press.

- [89] Mayweg-Paus, E., Macagno, F. & Kuhn, D. (2015). Developing argumentation strategies in electronic dialogs: is modeling effective? *Discourse Processes*, 00:1-18 (online version). [Mayweg-Paus, E., Macagno, F. & Kuhn, D. (2016). Developing argumentation strategies in electronic dialogs: is modeling effective?, *Discourse Processes*, 53:4, 280-297, DOI: 10.1080/0163853X.2015.1040323.]
- [90] Mayweg-Paus, E., & Macagno, F., (2016). How dialogic settings influence evidence use in adolescent students. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 30 (2-3), 121-132.
- [91] Mead, G.H. (1910). The psychology of social consciousness implied in instruction. *Science*, 31, 688 - 693.
- [92] Mead, G.H. (2010). *Mente, sé e società*. Firenze: Giunti Editore.
- [93] Mercier, H. (2011). On the universality of argumentative reasoning. *Scholarly Commons*, University of Pennsylvania.
- [94] Mercier, H., Boudry, M., Paglieri, F., & Trouche, E. (2017). Natural born arguers: teaching how to make the best of our reasoning abilities. *Educational Psychologist*, 52(1), 1-16.
- [95] Modrek, A. & Kuhn, D. (2017). A cognitive cost of the need to achieve? *Cognitive Development*, 44, 12 -20.
- [96] Montanari, E. (2019). Educating students to consistency via argumentation. *Informal Logic*, 39(3): 263-286.
- [97] Müller Mirza, N. & Perret-Clermont, A.N. (eds.) (2009). *Argumentation and education: theoretical foundations and practices*. Dordrecht: Springer.
- [98] Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (1999). *Measuring student knowledge and skills: a new framework for assessment*.
- [99] Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2003). *Pisa 2015 draft mathematics framework*.
- [100] Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2016). *Global competency for an inclusive world*.
- [101] Osborne, Jonathan, S. Erduran and S. Simon. 2004. Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching* 41(10): 994 - 1020.
- [102] Osborne, J. (2010). Arguing to learn in science: the role of collaborative, critical discourse. *Science*, 328: 463 - 468.
- [103] Papatomas, L. & Kuhn, D. (2017). Learning to argue via apprenticeship. *Journal of Experimental Child Psychology*†, 159, 129 - 139.
- [104] Papastephanou, M. & Angeli, C. (2007). Critical thinking beyond skills. *Educational Philosophy and Theory*, 39 (6): 604 - 621.

- [105] Peirce, C., Hartshorne, C., & Weiss., P. (1974 - 1978). *Collected papers*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- [106] Peirce, C. (1877). *The fixation of belief*. In Buchler, J. (ed.) (1955). *Philosophical writing of Peirce*. New York, Dover.
- [107] Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: La Nuova Italia.
- [108] Pellerey, M. (1998). *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano (LAS).
- [109] Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (2001). *Trattato dell'argomentazione: la nuova retorica*. Torino: Einaudi.
- [110] Platone. (2001). *Eutifrone*, edito e tradotto da Giovanni Reale, Bompiani Testi a Fronte (2' edizione). Milano: R.C.S. Libri S.p.A..
- [111] Politis, V. (2006). *Aporia and searching in early Plato*. In Judson, L. & Karasmanes, V. (eds.) *Remembering Socrates: philosophical essays*. Oxford: Oxford University Press.
- [112] Pontecorvo, C. (1973). *Psicologia dell'educazione. Obiettivi e valutazione nel processo educativo*. Teramo: Editrice Italiana Teramo (EIT).
- [113] Pontecorvo, C. & Pontecorvo, M. (1986). *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*. Bologna: Società Editrice Il Mulino.
- [114] Pontecorvo, C., Ajello, A.M. & Zucchermaglio, C. (1999). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. (7' ristampa). Roma: Carrocci Editore S.p.A.. Prima edizione (1991). Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- [115] Pontecorvo, C. (cur.) (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Società Editrice Il Mulino.
- [116] Porcarelli, A. (2001). *Insegnare la filosofia medievale. Stereotipi e innovazioni didattiche*. In: F. De Natale (cur.) *Forme di scrittura filosofica. Elementi di teoria e didattica*. Milano: Casa Editrice FrancoAngeli.
- [117] Porcarelli, A. (2016). *Saper guardare al di là degli occhi. Come percorrere i sentieri della vita imparando dalle proprie esperienze*. Bologna: Diogene Multimedia.
- [118] Priest, G. (2006). *In contradiction. A study of the transconsistent* (expanded edition). Oxford: Oxford University Press. First edition (1987) published by Martinus Nijhoff Publishers.
- [119] Priest, G. (2008). *An introduction to non-classical logic. From If to Is*. (2' edition). Cambridge: Cambridge University Press.

- [120] Rapanta, C., Garcia-Mila, M. & Gilabert, S. (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in education. *Review of educational research* 83(4): 483 - 520.
- [121] Rapanta, C. (2016). Teachers as facilitators of students' argumentation ability: an emerging need. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50 (2), 41 - 62.
- [122] Rapanta, C. & Macagno, F. (2016). Argumentation methods in educational contexts: introduction to the special issue. *International Journal of Educational Research*, 79:142-179.
- [123] Rapanta, C. (2018). Potentially argumentative teaching strategies - And how to empower them. *Journal of Philosophy of Education* (Author's copy of the accepted manuscript).
- [124] Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban highschools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- [125] Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- [126] Reznitskaya, A. & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48, 114 - 133.
- [127] Reznitskaya, A. & Wilkinson, I.A.G. (2017a). *The most reasonable answer: helping students build better arguments together*. Boston, MA: Harvard Education Press.
- [128] Reznitskaya, A. & Wilkinson, I.A.G. (2017b). Truth matters. Teaching young students to search for the most reasonable answer. *Phi Delta Kappan* 99(4): 33 - 38.
- [129] Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Oxford: Blackwell. Trad. It. (1986). *La filosofia e lo specchio della natura*. Milano: Bompiani.
- [130] Ryle, G. (1966). *Formal and informal logic*. In ID., *Dilemmas*. London: Cambridge University Press.
- [131] Sampson, V., Grooms, J. & Walker, J.P. (2010). Argument-driven inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: an exploratory study. *Science Education* 95(2): 217 - 257.
- [132] Santi, M. (cur.) (2005). *Philosophy for children: un curricolo per imparare a pensare*. Napoli: Liguori Editore.
- [133] Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe* (2' edizione). Liguori Editore S.r.L., Napoli. La prima edizione risulta pubblicata nel 1995 da La Nuova Italia.

- [134] Schwarz, B. B. (2003). Collective reading of multiple texts in argumentative activities. *The International Journal of Educational Research*, 39, 133-151.
- [135] Schwarz, B. B. & De Groot, R. (2007). Argumentation in a changing world. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 2: 297-313.
- [136] Schwarz, B. B., (2009). *Argumentation and learning*. In Müller Mirza, N. & Perret-Clermont, A.N. (eds.) *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices*. Dordrecht: Springer.
- [137] Schwarz, B. B. & Baker, M. J. (2017). *Dialogue, argumentation, and education: history, theory, and practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- [138] Schwarz, B., Cohen, I. & Ophir, Y. (2017). *The epidemic effect scaffolding argumentation in small groups to whole-class teacher-led argumentation*. In Arcidiacono, F. & Bova, A. (eds.) (2017). *Interpersonal argumentation in educational and professional context*. Dordrecht: Springer.
- [139] Scipione, L. (2018). *Aspetti della discussione e forme dell'argomentare. Buone pratiche di filosofia con e per i bambini*. Tesi di Dottorato, Università di Modena e Reggio Emilia.
- [140] Siegel, H. (1985). Educating reason: critical thinking, informal logic, and the philosophy of education. Part two: philosophical questions underlying education for critical thinking. *Philosophy Articles and Papers*. 14. Originally published in *Informal Logic*, 7 (2): 69-81.
- [141] Siegel, H. (1995). Why should educators care about argumentation? *Informal Logic*, 17 (2): 159 - 176.
- [142] Sinnott-Armstrong, W. & Fogelin, R.J. (2010). *Understanding arguments: an introduction to informal logic* (8th edition). Belmont, USA: Wadsworth Cengage Learning.
- [143] Sommaggio, P. (2012). *Contraddittorio giudizio mediazione: la danza del demone mediano*. Milano: FrancoAngeli.
- [144] Sommaggio, P., Schiavon A. & Mazzocca M. (2018). Educate through Debate. The Project "A Suon di Parole". *Athens Journal of Social Sciences*, 5 (3): 257 - 268.
- [145] Sperber, D., Clément, F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origgi, G. & Wilson, D. (2010). Epistemic Vigilance. *Mind & Language*, 25(4): 359 - 393.
- [146] Tamanini, C. (2014). *Il Torneo argomentativo "A Suon di Parole". Caratteristiche e valutazione dell'esperienza, una iniziativa trentina [The "A Suon di Parole" Argumentative Tournament. Characteristics and evaluation of the experience, a thirty initiative]*. Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa. Disponibile da: [http : //bit.ly/2EbnACV](http://bit.ly/2EbnACV)

- [147] Tessaro, F. (1997). *La valutazione dei processi formativi. Per una proposta integrata di Evaluation Research*. Roma: Armando Editore.
- [148] Tessaro F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando Editore.
- [149] Tessaro, F. (2013). *Valutazione delle competenze e apprendimento*. In Ellerani, P. & Zanchin, M. R. (cur.) *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare. Per una pedagogia della valutazione scolastica*. Trento: Edizioni Erikson.
- [150] Tessaro, F. (2017). *Tra pensiero e azione. Il senso generativo della didattica*. Venezia: Ca' Foscari, *pro manuscripto*.
- [151] Toulmin, S. (1975). *Gli usi dell'argomentazione*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- [152] Toulmin, S. (2003). *The uses of argument* (Updated Edition). New York: Cambridge University Press.
- [153] Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. M. (2006). *Educational design research*. London: Routledge.
- [154] Vygotskji, L.S. (1998). *Pensiero e Linguaggio*. Bari: Editori Laterza.
- [155] Walton, D. (2006). *Fundamentals of Critical Argumentation*. New York: Cambridge University Press.
- [156] Walton, D. (2008). *Informal logic: a pragmatic approach* New York: Cambridge University Press.
- [157] Walton, D. & Macagno, F. (2016). Profiles of dialogue for relevance. *Informal Logic*, 36(4): 523 - 562.
- [158] Wang, F. & Hannafin, M.J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *ETR&D*, 53(4): 5-23.
- [159] Zennaro, G. (2011). *Dialogo e argomentazione: la disputa filosofica come esperienza didattica*. In Cattani, A. *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito*. Napoli: Loffredo Editore.

Riferimenti legislativi:

1. Documento Tecnico (Allegato al D.M. 139/2007).
Disponibile da:
https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all_dm139new.pdf
2. Assi culturali (Allegato al D.M. 139/2007).
Disponibile da:
https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf

3. Competenze chiave di cittadinanza (Allegato al D.M. 139/2007).
Disponibile da:
https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2_dm139new.pdf
4. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, DM 254/2012.
Disponibile da:
http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.doc
5. Indicazioni nazionali per i licei, DM 211/2010.
Disponibile da:
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf
6. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, D.M. 139/2007.
Disponibile da:
https://archivio.pubblica.istruzione.it/.normativa/2007/dm139_07.shtml
7. Regolamento dei licei, Allegato A.
8. Direttive Ministeriale n. 57 del 15 luglio 2010 per gli istituti tecnici (Linee guida per gli istituti tecnici disponibili da:
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf).
9. Direttiva Ministeriale n. 65 del 28 luglio 2010 per gli istituti professionali (Linee guida per gli istituti professionali disponibili da:
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/_LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI_.pdf)
10. Regolamento di riordino D.P.R. 87/2010 per gli istituti professionali.
Disponibile da:
https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/doc/Regolam_professionali_04_02_2010.pdf
11. Regolamento di riordino D.P.R. 88/2010 per gli istituti tecnici.
Disponibile da:
https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/doc/Regolam_tecnici_def_04_02_10.pdf

Ringraziamenti

Per quanto di buono è contenuto in questa tesi, molti sono quelli a cui sono grata, per il loro tempo, la loro disponibilità e per il loro supporto: ringrazio qui studenti e insegnanti che hanno partecipato al percorso che è stato proposto loro, perché sono stati fantastici e perché forse con la maggior parte di loro non ci sarà modo di incontrarsi più, per tutti gli altri darò una festa! ;)