

# Per una metodologia didattica

di Giovanni Pascuzzi\*

---

## 1. IL PUNTO DI PARTENZA

---

Quelle di seguito riportate sono affermazioni tratte dalle “Linee guida per le Scuole forensi” elaborate dalla Scuola Superiore dell’Avvocatura<sup>1</sup>.

*Le “Linee guida” si fondano sulla premessa della distinzione esistente tra insegnamento universitario e formazione professionale.*

*La formazione presuppone già **concluso l'apprendimento del sapere giuridico**, almeno nei fondamentali istituti, e costituisce un percorso successivo, **diretto a infondere e sviluppare nel laureato competenze, abilità e maturità** per l'applicazione del diritto ai casi della vita e, quindi, capacità di applicare conoscenze per portare a termine compiti e risolvere problemi, secondo quanto ha ribadito anche la recente Raccomandazione del Parlamento europeo 23 aprile 2008 (in GUCE, C 111, 6 maggio 2008).*

*Alla didattica delle materie, pertanto, la formazione sostituisce, integrandola, una didattica fondata sui principi e sul metodo.*

*Da ciò consegue che la formazione non può neppure essere confusa con un corso preparatorio all'esame di abilitazione.*

*Occorre, inoltre, tener presente che le Scuole Forensi devono suscitare l'interesse dei giovani e tale obiettivo è in stretta relazione con le strategie didattiche che vi sono attuate e che i giovani devono percepire come innovative e non ripetitive di esperienze già vissute. E' pertanto essenziale che esse si rivelino assolutamente utili non solo e non tanto per superare l'esame, obiettivo immediato ben presente nei giovani, ma per completare la loro maturità e capacità di giuristi pratici.*

*La percezione della novità è anche legata all'attuazione di un modello formativo diverso' da quello universitario che, ad esempio, non sia soprattutto basato sulla lezione frontale, ma su sperimentazioni, simulazioni, lavoro di gruppo, dibattiti. Per questo un capitolo delle “Linee guida” è specificamente dedicato alla metodologia didattica suggerita ai docenti delle Scuole Forensi.*

In questa relazione si concentrerà l'attenzione sulle metodologie didattiche, ovvero sulle strategie più utili a perseguire gli obiettivi di apprendimento proprie delle Scuole forensi così come enucleati nelle “Linee guida” poc' anzi richiamate.

È utile, peraltro, premettere alcune considerazioni.

A) Parlando di insegnamento il pensiero corre immediatamente alle lezioni universitarie. Se si riflette, però, anche i giuristi non accademici insegnano. Ad ogni avvocato, notaio, magistrato capita più di una volta di accogliere nel proprio studio o nel proprio ufficio

---

\* Relazione per la I° Conferenza Nazionale delle Scuole forensi, Roma, 12 giugno 2009.

<sup>1</sup> Le Linee Guida sono consultabili all'indirizzo: <http://www.scuolasuperioreavvocatura.it/novita.php?idart=31>

i praticanti o gli uditori giudiziari ovvero i giovani che si avviano ad intraprendere le corrispondenti professioni legali. Inoltre la formazione *post lauream* è affidata alle Scuole di specializzazione per le professioni legali, alle Scuole di notariato, alle Scuole dell'avvocatura, nelle quali insieme ai professori universitari insegnano magistrati, notai e avvocati. Ancora, per tutte le professioni è ormai previsto l'obbligo di aggiornamento (c.d. formazione permanente). Ne deriva che sovente le figure appena ricordate partecipano a seminari, corsi di approfondimento etc. nei quali ad insegnare, insieme ai professori universitari, ci sono notai, magistrati e avvocati di volta in volta esperti nelle singole tematiche affrontate.

B) Dal quadro appena tracciato risulta che nel corso della vita professionale (dall'iscrizione all'Università alla pensione) a tutti capita di alternarsi nel ruolo di soggetti che apprendono e soggetti che aiutano ad apprendere. Anche per questa via si costruisce il ceto dei giuristi come dicono alcuni o la comunità (di pratica) dei giuristi come sostengono altri.

C) Ma come si insegna? In che modo si rendono efficaci le lezioni o le altre strategie didattiche attraverso le quali si favorisce l'apprendimento? Occorre dire che il tema è poco esplorato nel campo della formazione giuridica.

D) A ben vedere, neanche ai Professori universitari di diritto si insegna ad insegnare. Nei gradini che compongono la progressione della carriera accademica (ricercatore, professore associato, professore ordinario) solo l'esame per diventare associato prevede una prova didattica nella quale il candidato deve dimostrare di essere in grado di tenere una lezione (analoga prova è prevista nel concorso per professore ordinario solo se il candidato non sia già professore associato). In realtà, però, non viene svolta una indagine approfondita tesa a verificare il possesso del quadro teorico sotteso all'abilità di insegnare (che, è il caso di sottolineare, non si esaurisce nel saper fare lezione).

---

## 2. UNA DISTINZIONE DI FONDO: SAPERE E ABILITÀ

---

La distinzione tra sapere e abilità è di fondamentale importanza. Un conto è conoscere le regole contenute nel codice penale, altro è sapere quale norma punisce il comportamento di chi strappa la borsetta ad una donna anziana provocandone la caduta (furto, furto con strappo, rapina?). Del pari, conoscere l'intera disciplina contenuta nel codice civile in materia di responsabilità civile è solo il presupposto necessario per decidere se un soggetto affetto da gravi malattie di origine ereditaria possa intentare azione per risarcimento del danno nei confronti dei propri genitori che lo hanno condannato ad una vita di sofferenze per il solo fatto di averlo generato. Ed ancora, la padronanza dei principi e delle regole che governano il diritto dei contratti è cosa diversa dall'essere in grado di scrivere il testo di un contratto che tuteli in concreto gli interessi di un determinato soggetto che deve contrarre un mutuo con una banca.

Negli esempi richiamati appare evidente la distinzione tra sapere e abilità nel lavoro del giurista. Il sapere giuridico corrisponde al patrimonio sapienziale accumulato dai giuristi. Detto sapere è la base su cui il giurista innesta il proprio 'saper fare'.

Una delle principali attività del giurista consiste nel risolvere problemi: si pensi all'ipotesi classica del giudice chiamato a dirimere una controversia dando ragione e torto alle parti in conflitto.

La capacità di risolvere problemi si articola in tre distinte fasi (corrispondenti ad altrettante abilità): a) riconoscere il problema; b) trovare la regola (di origine normativa, ovvero giurisprudenziale, ovvero dottrinale) che si applica al problema; c) applicare la regola al problema. Per porre in essere la strategia che si articola nelle fasi appena elencate occorre possedere specifiche abilità che a propria volta richiamano altre abilità.

La fase a) richiede abilità-logico formali e anche abilità relazionali come, ad esempio, quella di rapportarsi al soggetto che espone il caso al fine di determinarne esattamente i contorni facendone emergere le circostanze rilevanti ed espungendo viceversa quelle superflue e fuorvianti.

La fase b) richiede il possesso di strategie di ricerca nella sterminata messe di fonti normative, giurisprudenziali e dottrinali. Il compito è arduo perché tali dati sono disponibili tanto sui tradizionali supporti cartacei<sup>2</sup> quanto sulle più moderne banche dati elettroniche<sup>3</sup>. L'utilizzatore deve porre in essere una vera e propria strategia di ricerca volta a definire l'interrogazione più efficace per reperire i documenti effettivamente rilevanti in vista della soluzione del problema indagato.

La fase c) richiede la capacità di comprendere un testo e la capacità di interpretare un testo. Inoltre se il giurista è chiamato a fornire la soluzione oralmente (si pensi all'arringa dell'avvocato in udienza), dovrà anche possedere abilità retoriche e oratorie (capacità di padroneggiare l'uso del linguaggio orale). Se viceversa la soluzione deve essere contenuta in un atto scritto (si pensi alla sentenza del giudice) occorrerà padroneggiare l'abilità di scrivere un testo (la stessa che bisogna possedere per redigere un contratto, nell'esempio ricordato sopra, ovvero un testamento o, ancora, un testo di legge).

Una avvertenza importante. Nella formazione del giurista una componente altrettanto importante del sapere e del saper fare è rappresentata dal cosiddetto 'saper essere'. Con questa locuzione si suole indicare: gli orientamenti generali del soggetto, i sistemi di credenze (impliciti o espliciti) su se stesso, il contesto sociale e organizzativo circostante. Il saper essere è la capacità di comprendere il contesto in cui si opera, di gestire le interazioni con gli altri attori sociali presenti nel contesto, di adottare i comportamenti appropriati, ivi compresi quelli dettati dai codici deontologici. Questi profili vengono qui affrontati solo incidentalmente rinviando ad altra occasione una trattazione più approfondita degli stessi.

---

### 3. LE ABILITÀ: QUALI SONO E COME SI APPRENDONO

---

Il 'saper fare' dell'avvocato si sostanzia nel possesso di molte abilità: alcune comuni a molte altre figure professionali (abilità generiche o trasversali) altre tipiche degli operatori del diritto. Senza pretesa di esaustività, di seguito si indicano le principali<sup>4</sup>.

#### La comprensione del testo: interpretazione e costruzione di significati

- Saper leggere un atto normativo: l'interpretazione
- Saper riconoscere gli argomenti interpretativi
- Saper leggere una sentenza<sup>5</sup>
- Saper leggere un saggio dottrinale
- Saper leggere un contratto

#### Il problem solving

- Saper applicare regole a problemi

---

2 PASCUZZI G., *Cercare il diritto. Come reperire la legislazione, la giurisprudenza e la dottrina consultando libri e periodici specializzati*, Bologna, Zanichelli, 2005.

3 PASCUZZI G., *Cyberdiritto 2.0. Guida alle banche dati italiane e straniere, alla rete Internet e all'apprendimento assistito da calcolatore*, Bologna, Zanichelli, 2003.

4 PASCUZZI G., *Giuristi si diventa. Come riconoscere e apprendere le abilità proprie delle professioni legali*, Bologna, Il Mulino, 2008.

5 PAGANELLI M., *Come si legge una sentenza*, in *Diritto e formazione*, 2007, 121.

- Saper identificare il problema: la costruzione del caso
- Saper trovare la regola che si applica al problema: cercare il diritto
- Saper applicare la regola al problema: il ragionamento giuridico e le concezioni del diritto
- Saper costruire strategie generali per risolvere problemi: l'esempio delle strategie difensive

#### **La redazione del testo**

- Saper redigere i saggi giuridici
- Saper redigere gli atti normativi
- Saper redigere i contratti
- Saper redigere gli atti del processo
- Saper redigere o i pareri

#### **Le abilità riflessive**

- Saper conoscere se stessi
- Saper riflettere su se stessi
- Avere capacità di autovalutazione
- Essere creativi

#### **Le abilità relazionali**

- Saper comunicare in pubblico (oratoria)
- Saper negoziare
- Saper lavorare in gruppo e avere leadership (Gestione dello studio legale)

#### **Alcune abilità professionali specifiche**

- Sapersi rapportare con il cliente
- Saper esaminare e controesaminare i testimoni
- Saper compiere investigazioni alla ricerca degli elementi di fatto

COME SI APPRENDONO LE ABILITÀ. Il diritto è una scienza legata a filo doppio al linguaggio. Il diritto si avvale di un lessico tecnico-specialistico. Il sapere giuridico si trasmette e si apprende attraverso il linguaggio. Non a caso il patrimonio sapienziale dei giuristi è custodito in libri. La lezione del docente è tradizionalmente basata sul linguaggio orale. E di linguaggio scritto sono composti i libri (ancorché appartenenti a diversi generi letterari: manuali, trattati, *casebook*, etc.) su cui i giovani studiano.

Ma come si apprendono le abilità, e in particolare le abilità proprie del giurista? Si apprendono attraverso il linguaggio ovvero in un altro modo?

Il fatto che l'accesso alla professioni di avvocato, notaio e magistrato (ma discorso analogo vale per tutte le professioni: medico, ingegnere, giornalista, geologo, etc.) preveda un periodo di tirocinio/praticantato (nel quale il giovane viene affiancato, per un certo periodo, al giurista già esperto), sembrerebbe dimostrare che le concrete abilità professionali si apprendono attraverso meccanismi quali l'osservazione, l'imitazione e l'esperienza.

Ci sono anche modi diversi di apprendere le abilità: imparare a cantare è diverso da imparare ad allacciare le scarpe. In realtà non c'è un sistema, o un manuale per apprendere le abilità. Un libro dovrebbe essere minuscolo e contenere solo questa frase: 'fai come meglio

puoi le cose che sai fare'. In sostanza non esiste una formalizzazione di come si apprendono le abilità. Ma forse non esiste perché l'argomento non è stato ancora sufficientemente studiato. Sul piano scientifico questo significa solo che dobbiamo cominciare a farlo.

Se il giurista deve possedere molte abilità occorre costruire percorsi formativi (a livello universitario e a livello di formazione *post lauream*) che agevolino l'apprendimento delle abilità. Se le abilità non possono essere trasmesse e apprese attraverso il linguaggio, se non con molta difficoltà, occorre costruire strategie didattiche e strumenti didattici più utili allo scopo.

---

#### 4. LE FASI DEL PROCESSO FORMATIVO

---

Un processo formativo si articola in fasi ben precise. Di seguito verranno analizzate sia pur brevemente.

**4.1.** Ogni intervento che si proponga di favorire l'apprendimento deve fissare in maniera chiara gli obiettivi che vuole conseguire. Si tratti dell'intero corso di studi universitari o del singolo insegnamento, dell'azione di una Scuola forense o di una singola relazione tra avvocato e praticante è importante definire gli obiettivi formativi.

Conviene sottolineare quest'ultimo passaggio. Anche nel rapporto tra praticante e avvocato è bene si instauri un 'patto formativo'. Tra collega giovane e collega anziano andrebbero esplicitati e definiti gli obiettivi formativi, le strategie, gli appuntamenti di valutazione, etc. Questo darebbe reale utilità alla c.d. 'pratica': nel saper insegnare (da parte di ogni singolo operatore) e nel saper apprendere (da parte di ogni giovane laureato) risiede uno dei segreti per favorire un innalzamento del livello qualitativo delle professioni giuridiche nel nostro Paese. A ben vedere è questa la ragione per cui siamo grati ai Maestri che ci hanno aiutato a muovere i primi passi nella professione.

Per gli obiettivi formativi delle Scuole forensi e delle Scuole di specializzazione per le professioni legali si vedano rispettivamente l'art. 3 del d.p.r. 101 del 1990 e l'allegato I al decreto 21 dicembre 1999 n. 537. In ogni caso gli obiettivi formativi delle Scuole sono attualmente puntualizzati nelle "Linee guida".

**4.2.** Enucleati gli obiettivi formativi occorre individuare le attività formative più utili a perseguire tali obiettivi. Di fatto nel nostro Paese l'attenzione viene concentrata soprattutto sulla acquisizione del 'sapere'. Siffatta impostazione si traduce nella scelta di focalizzarsi sull'apprendimento delle materie (diritto privato, penale, pubblico, internazionale, etc. con qualche 'incursione' nella storia e nella filosofia) mercé l'utilizzo prevalente se non esclusivo di un'unica strategia didattica: la lezione frontale (corroborata dalla lettura dei libri di testo). Anche la formazione *post lauream* tende, purtroppo, a ricalcare questo modello. Nelle Scuole forensi, spesso, si insegnano 'materie' (diritto civile, diritto penale, etc.) analogamente a quanto avviene all'Università e sovente con la medesima impostazione accademica ad opera, peraltro, di docenti che non essendo accademici qualche volta si rivelano non all'altezza del compito. Date queste premesse non ci si deve stupire del fatto che chi frequenta dette scuole sovente si dichiara insoddisfatto della propria esperienza. Se la formazione del giurista deve assicurare non solo l'apprendimento del sapere giuridico ma anche l'apprendimento delle abilità e degli atteggiamenti del giurista (saper fare e saper essere) allora occorre attingere a strategie didattiche che affianchino la lezione frontale.

Per le singole strategie didattiche si rinvia al paragrafo successivo.

Individuazione degli obiettivi formativi

Definizione delle strategie formative

**Individuazione degli strumenti didattici**

**4.3.** Nell'impostazione tradizionale il manuale occupa un posto fondamentale tra gli strumenti utili a trasmettere conoscenza. Sapere e abilità possono essere acquisiti tanto usando linguaggi diversi quanto attingendo a strumenti del tutto innovativi quali le simulazioni virtuali<sup>6</sup>. Il linguaggio non può che rendere con molta fatica ciò che la ricostruzione virtuale e la simulazione fanno apparire di più immediata comprensione. Gli ausili didattici più utili a favorire l'apprendimento delle abilità non possono avere nel solo linguaggio il proprio punto di forza. Sotto questo profilo vanno esplorate tutte le potenzialità offerte dalle tecnologie informatiche.

Probabilmente sarebbe utile avviare una riflessione tesa alla produzione di strumenti didattici atti a rendere più efficace l'apprendimento. La rivoluzione digitale ha propiziato la nascita dell'*e-learning*. Oggi questo strumento dispone di tecnologie mature. Ed avanzate sono le riflessioni teoriche sottese all'utilizzo del mezzo. A ben vedere, però, l'*e-learning*, per la più parte, si fonda sulla parola e sul linguaggio per trasmettere e far acquisire conoscenza. Occorre pensare sempre più ad una 'seconda stagione' dell'*e-learning* che batta strade diverse e innovative: l'utilizzo delle tecnologie informatiche per favorire l'apprendimento attraverso canali diversi dal linguaggio. In particolare occorrerebbe sperimentare in che modo le simulazioni informatiche e la realtà virtuale possono facilitare l'apprendimento delle abilità.

**Valutazione dell'apprendimento**

**4.4.** Ogni singolo partecipante al processo formativo viene di regola valutato al fine di appurare il grado di conoscenza raggiunto. L'esempio più intuitivo è l'esame universitario che quasi sempre si risolve in una prova orale nella quale il candidato evidenzia la propria preparazione. Le interrogazioni orali o le prove scritte valutano il possesso della conoscenza verbale, ovvero del sapere giuridico in quanto tale. Se l'obiettivo è valutare la padronanza di strategie cognitive sarebbe più utile chiedere agli esaminandi di costruire mappe, algoritmi e strutture basate sulla similarità/differenza di diversi concetti e costrutti o sulla rappresentazione della loro organizzazione mediante riproduzione spaziale (legami tra concetti; distanza tra loro; livelli gerarchici). Se invece si intende valutare il possesso di strategie cognitive occorrerebbe verificare il grado di consapevolezza del soggetto nell'eseguire il compito ad esempio attraverso la ricostruzione verbale delle operazioni effettuate nella soluzione di un problema giuridico. In altre parole si può dire che la padronanza di sapere e abilità deve essere testata attraverso prove diverse di valutazione.

**Valutazione del processo**

**4.5.** Al termine di ogni azione formativa i soggetti che la pongono in essere dovrebbero valutare se gli obiettivi sono stati raggiunti. Più specificamente è utile capire punti di forza e punti di debolezza in vista di futuri miglioramenti.

---

## 5. ALCUNE STRATEGIE DIDATTICHE

---

Di seguito un elenco delle possibili strategie didattiche.

<sup>6</sup> Nel Cdrom allegato a PASCUZZI, *Cercare il diritto. Come reperire la legislazione, la giurisprudenza e la dottrina consultando libri e periodici specializzati*, Bologna, Zanichelli, 2005, è stato ricostruito un ambiente virtuale con il fine di far apprendere le 'abilità' che è necessario padroneggiare per reperire i dati giuridici; inutile dire che la trasmissione di abilità avviene più efficacemente attraverso l'osservazione e l'interazione che non attraverso il linguaggio; in altre parole, l'applicazione informatico-interattiva consente di perseguire risultati molto più difficilmente raggiungibili attraverso un libro stampato. Nell'ambiente virtuale il lettore si muove come se fosse in una vera biblioteca: 'vede' le riviste e i volumi che contengono leggi, sentenze, etc; è in grado di misurarsi con indici e rinvii; testa le tecniche di reperimento del dato.



**5.1.** È la strategia più familiare anche perché largamente praticata nelle aule universitarie. Deve però diventare residuale nelle Scuole forensi proprio per evitare che le stesse ricalchino anche sotto questo profilo il modello accademico che non riscuote molto successo tra gli studenti delle Scuole e perché poco idonea a perseguire gli obiettivi della formazione *post lauream*.

In ogni caso conviene ricordare alcuni aspetti che rendono una lezione efficace. A cominciare dal fatto che chi insegna non parla per se stesso, ma ha un obiettivo formativo da raggiungere (la sua preoccupazione non deve essere quella di far vedere quanto è bravo e quante cose sa, bensì quello di far apprendere qualcosa a chi ascolta). Ne consegue che un elemento centrale di una lezione è il continuo rapportarsi all'uditorio al fine di coglierne le reazioni e ritrarre in continuazione il discorso sulla base dei feedback ricevuti.

È importante possedere una buona competenza comunicativa che Rumiati e Lotto così sintetizzano<sup>7</sup>: "... La competenza comunicativa si articola in tre dimensioni principali: la *competenza sintattica*, che si riferisce all'aspetto formale del messaggio, la *competenza semantica*, che si riferisce agli aspetti di contenuto, e la *competenza pragmatica*, che riguarda il contesto comunicativo .... La competenza sintattica consiste nella capacità di produrre frasi formalmente corrette e di comprenderle come tali in base alle regole grammaticali... Permette di stabilire la categoria grammaticale di una parola (se si tratta di un nome, di un aggettivo, di un verbo, e così via) e fornisce informazioni di tipo morfologico (ad esempio, se si tratta di un nome singolare o plurale)... Oltre a stabilire il ruolo che le parole hanno nella struttura della frase, la competenza sintattica ci permette di stabilire le relazioni che intercorrono tra le parole (il significato che cogliamo nella frase 'Il leone attacca il coccodrillo' è diverso da quello veicolato dalla frase 'Il coccodrillo attacca il leone') .... La competenza semantica consiste nella capacità di associare le parole (significanti) agli oggetti, eventi o situazioni (significati) cui corrispondono. Il tema della referenza assume particolare rilevanza quando si parla di comunicazione efficace, perché è importante che gli interlocutori assegnino lo stesso significato alle parole utilizzate .... La competenza pragmatica consiste nella capacità di comunicare tenendo conto del contesto in cui avviene la comunicazione ... Ciascuno di noi può affinare sia la competenza sintattica che la competenza semantica; va da sé, però, che è la dimensione pragmatica ad acquisire peso se si vuole comunicare in modo efficace .... Tutti possono convenire che il linguaggio sia il sistema elettivo di trasmissione di messaggi nella comunicazione umana. Tuttavia, la ricchezza della comunicazione è garantita dall'uso simultaneo e interdipendente di altri sistemi di comunicazione, sistemi che per lo più sono riassumibili nella comunicazione non verbale. Nella comunicazione non verbale sono coinvolti differenti sistemi quali il *sistema vocale* (intonazione della voce, pause e silenzi), il *sistema cinesico* (la mimica facciale, lo sguardo e la gesticolazione) e il *sistema prossemico* (relativo alla gestione del contatto interpersonale)".

**5.1.1.** Spesso sentiamo parlare di metodo casistico.

Le Università statunitensi, ad esempio, si contraddistinguono per l'adozione del cosiddetto '*case method*', la cui introduzione si usa far risalire a Christopher Columbus Langdell. Si tratta di un approccio che privilegia lo studio dei casi giurisprudenziali (di regola riprodotti nel genere letterario del *casebook*) al fine enucleare dagli stessi i principi dell'ordinamento. L'approccio casistico si accompagna di regola al metodo socratico nelle *Law Schools* statunitensi: il professore assegna la lettura dei casi e poi in aula chiede agli studenti di

Lezione frontale

Il metodo casistico

7 RUMIATI, R. e LOTTO, L. (a cura di), *Introduzione alla psicologia della comunicazione*, Bologna, Il Mulino, 2007.

esporre le questioni evinte dalla fattispecie così da verificare se hanno compreso la regola sottesa.

L'enfasi sulla trattazione dei casi è posta anche nella pur scarsa normativa che disciplina le Scuole di specializzazione per le professioni legali e le Scuole forensi. L'art. 3 del dpr 101 del 1990 chiarisce che i corsi nelle stesse impartiti (integrativi della pratica) "debbono avere un indirizzo teorico-pratico, comprendente anche lo studio della deontologia e della normativa sulla previdenza forense". Inoltre, il "programma dei corsi (da sottoporre alla preventiva approvazione del Consiglio nazionale forense) deve contemplare un adeguato numero di esercitazioni interdisciplinari, su tutte le materie di esame, condotte da professionisti esperti negli specifici settori operativi e consistenti anche nello *studio, l'analisi e la trattazione, da parte dei praticanti e sotto la guida dei docenti, di casi pratici* di natura civile, penale e amministrativa" (corsivo aggiunto).

Il metodo casistico dovrebbe rendere la lezione frontale più interattiva. Il docente espone il caso (magari tratto da una pronuncia giurisprudenziale) e dall'esame dello stesso ricostruisce le regole operazionali che disciplinano lo specifico problema e le linee portanti dell'ordinamento sulla tematica indagata.

L'esposizione del caso può essere il punto di partenza per indurre gli studenti a scrivere un elaborato scritto in forma di parere o di atto processuale (es.: citazione).

**Problem based learning**

**5.2.** È un sistema di didattica a base di problemi che contraddistingue alcune esperienze straniere. Non si identifica affatto con 'la soluzione di un caso' o con le forme di lezioni che muovono dal caso, in quanto si strutturano in una strategia più articolata per finalità più complesse.

Gli inventori del metodo denominato *Problem Based Learning* (PBL) ovvero didattica a base di problemi (DBP) si sono proposti di favorire: l'acquisizione di conoscenze che fossero applicabili a problemi reali e che rimanessero parte stabile della memoria degli studenti; l'apprendimento autonomo, cioè un processo in cui gli studenti imparassero ad imparare; l'acquisizione delle abilità di analizzare e risolvere problemi.

Nella didattica tradizionale svolta in grandi aule, la comunicazione è largamente una procedura a senso unico, da docente a studenti. Lo scambio di informazioni tra gli studenti è praticamente inesistente e quando ha luogo, viene di solito considerato come un disturbo. Nella DBP invece, l'interazione tra gli studenti, cioè lo scambio reciproco di conoscenze, idee e critiche, è una parte essenziale del processo di apprendimento. Le esigenze di una comunicazione effettiva limitano il numero dei partecipanti ai gruppi a non più di 12 persone: l'ambiente di piccoli gruppi della DBP può essere considerato come un fattore che aumenta la probabilità che gli studenti imparino ad analizzare ed a risolvere problemi. Aspetti più specifici del processo di *problem solving* che vengono stimolati sono: attivare conoscenze precedentemente acquisite; imparare a distinguere problemi parziali; formulare ipotesi su possibili soluzioni; riflettere criticamente sulla procedura di *problem solving*. Porre domande è una parte importante di queste abilità. Inoltre, la collaborazione in piccoli gruppi ha un effetto positivo sulla motivazione degli studenti<sup>8</sup>.

Di seguito viene illustrato come concretamente si svolge un corso secondo il metodo PBL<sup>9</sup>.

Le caratteristiche principali della didattica a base di problemi sono l'approccio modulare

8 In argomento si vedano i siti [http://www.samford.edu/ctls/problem\\_based\\_learning.html](http://www.samford.edu/ctls/problem_based_learning.html) e <http://www.ukcle.ac.uk/resources/pbl/index.html>

9 LOTTI, A. (a cura di), *Apprendere per problemi. Una sperimentazione didattica nelle Facoltà umanistiche*, Bari, Progedit, 2007



e tematico incentrato su problemi, l'autonomia relativamente ampia degli studenti, il processo di apprendimento interattivo in piccoli gruppi sotto la supervisione di un 'tutor', e l'applicazione di una procedura sistematica per la formulazione e l'analisi di problemi.

Gli studenti si incontrano due volte alla settimana per due ore (è obbligatorio frequentare almeno il 75% delle riunioni). Un *tutor* (di regola: il docente) è presente per garantire che gli studenti seguano la procedura sistematica e non divergano dai problemi previsti nel quadro del corso. Il *tutor* può intervenire con spiegazioni sulla materia.

Nell'arco di 10 settimane il gruppo di studenti deve discutere un certo numero di 'quesiti' seguendo una procedura standard. Questi quesiti sono preparati dal titolare del corso in forma di testi brevi. La procedura aiuta gli studenti non solo a formulare, sulla base del quesito, un problema o un paio di problemi, ma anche a risolverli in modo autonomo.

Le componenti della procedura sono:

1. chiarificazione di parole e concetti;
2. definizione del problema;
3. analisi del problema;
4. inventario delle spiegazioni trovate nella fase precedente;
5. (ultima attività del primo incontro della sessione): formulazione degli 'obiettivi di apprendimento' ovvero definizione dei compiti che gli studenti si autoimpongono;
6. ricerca, a casa o in biblioteca, delle informazioni necessarie per risolvere il problema;
7. (prima parte del secondo incontro che vede poi l'inizio della sessione successiva): sintesi delle varie informazioni trovate dagli studenti con lo scopo di verificare se queste riescano a risolvere i problemi precedentemente formulati. Nella seconda parte dell'incontro viene posto un nuovo quesito e la procedura ricomincia.

Per autogestire il processo di apprendimento, gli studenti eleggono, all'inizio di ogni sessione tra di loro un 'presidente' e indicano lo studente che prende appunti ('segretario'). Quest'ultimo farà da presidente durante la sessione successiva e la preparerà scrivendo un riassunto di quella precedente, indicandone i problemi e gli obiettivi di apprendimento formulati (gli appunti sono fotocopiati e distribuiti all'inizio della sessione).

Il metodo ha un effetto positivo sulla motivazione degli studenti che acquisiscono la capacità di applicare le loro conoscenze e ricordano più a lungo le conoscenze acquisite. Inoltre, DBP aiuta ad imparare a imparare e favorisce l'apprendimento degli *skills* sociali quali la gestione di una riunione e la comunicazione efficace.

Partecipare a un corso DBP richiede un impegno serio da parte dello studente. L'esito dipende dalla responsabilità individuale e dalla partecipazione degli studenti (perciò l'obbligo di frequentare). Per arrivare a un risultato soddisfacente alla fine di una sessione di solo due ore gli studenti debbono lavorare di più che durante una lezione tradizionale, e l'esito è sensibile alla partecipazione attiva di tutti i frequentanti. Inoltre, gli studenti debbono prepararsi bene alla sessione successiva.

**5.2.1.** All'inizio della prima sessione di un blocco, gli studenti si presentano in modo breve ai loro compagni di gruppo; questo contribuisce a creare un'atmosfera di fiducia. All'inizio di ogni sessione gli studenti eleggono tra di loro un presidente e anche una persona che prende appunti. Il 'segretario' farà da presidente durante la sessione successiva, e la preparerà scrivendo un riassunto di quella precedente, indicandone i problemi e gli 'obiettivi di apprendimento o obiettivi formativi' formulati. Questi appunti sono fotocopiati e distribuiti all'inizio della sessione.

Un esempio  
concreto

La sessione stessa consiste in una discussione sistematica su materiale scritto, preparato, prima dell'inizio del blocco, da uno o più docenti. Questo 'libro di blocco' o manuale consiste in una introduzione al tema, e in un numero di testi (di solito abbastanza brevi), che nel gergo si chiamano *quesiti*.

Ad esempio, volendo approfondire il tema: "Privacy, diritto di cronaca, deontologia" si può formulare il seguente quesito:

*"In un articolo, apparso su un quotidiano locale, il giornalista, per commentare la prassi dei vigili urbani di elevare multe ai veicoli parcheggiati fuori degli spazi consentiti all'interno di un ospedale cittadino, si soffermava su un caso nel quale l'infrazione, pur essendo stata segnalata ad un anziano invalido con il consueto modello di preavviso, non era stata poi verbalizzata perché era risultata commessa in stato di necessità. Tra le notizie riportate, l'articolo citava non solo le generalità dell'invalido, la sua età e il comune di residenza, ma anche la circostanza che l'autovettura era stata parcheggiata presso l'ospedale in quanto lo stesso "doveva accompagnare la moglie presso il day hospital oncologico per una medicazione".*

1. Il primo passo della procedura sopra ricordata (chiarificazione di parole e concetti) serve ad eliminare possibili confusioni, e ad arrivare ad un senso generale e comune del carattere del problema. Di solito non è il caso che gli studenti preparino il quesito prima della sessione, perché un aspetto importante della *DBP* è la mobilitazione di conoscenze preesistenti (vedi sotto *sub 4*).
2. Si formulano uno o vari problemi, che verranno sottoposti ad un'analisi più approfondita.
3. In questa fase del processo si tratta di trovare un numero massimo di soluzioni possibili per i problemi scelti. La formulazione di soluzioni viene stimolata in un processo di 'brainstorming'. Per non ostacolare la creatività dei membri del gruppo nell'inventare soluzioni, la loro analisi è riservata alla fase successiva. Lo scopo di questa fase non si limita solo a proporre delle soluzioni a dei problemi stabiliti nella fase precedente. Infatti, è molto probabile che ora vengano scoperti altri problemi. Nel processo di 'brainstorming', è completamente naturale che i partecipanti scoprano limiti e possibilità ai problemi precedentemente definiti, di cui non si sono accorti prima.
4. Se quella precedente funziona come generatrice di variazioni, la quarta fase favorisce un processo di selezione: gli studenti cercano di limitare il numero di soluzioni e problemi trovati nella fase precedente. Esistono vari modi in cui il loro numero può essere ridotto: un'ulteriore analisi dimostra che due problemi che venivano formulati in modo linguisticamente diversi sono in realtà identici, che un problema è un caso speciale di un altro, che due problemi sono contraddittori, o complementari, ecc. Uno o un paio di problemi, vengono individuati per essere sottoposti ad un'analisi approfondita; gli studenti tentano di risolverli *usando le loro conoscenze attuali*. In questo modo, vengono esplicitamente stimolati a mobilitare le conoscenze di cui dispongono invece che applicare meccanicamente nuove appositamente acquisite. Può darsi che le conoscenze dei vari membri del gruppo siano sufficienti per risolvere il problema. In questo caso, possono procedere al prossimo quesito. Di solito però, le cose non vanno così; allora, gli studenti debbono sistematicamente analizzare il problema con l'obiettivo di scoprire le conoscenze che sono *necessarie* per risolverlo. Queste vengono confrontate con le conoscenze *presenti* nel gruppo. La *differenza* tra questi due insiemi di conoscenze costituisce l'oggetto del prossimo passo.

5. Formulazione degli obiettivi formativi. Questi sono rappresentati dalle conoscenze e dalle informazioni necessarie e mancanti per risolvere il problema. In questa fase del processo, gli studenti si autoimpongono compiti (nel senso tradizionale). Se si prevede che ci siano molte conoscenze da raccogliere, gli studenti possono mettersi d'accordo su una divisione del lavoro. Un'altra possibilità è che gli studenti decidano di trovare degli argomenti pro e contro una soluzione specifica, che verranno discussi nel gruppo.
6. I giorni tra due sessioni vengono utilizzati per raccogliere le informazioni mancanti. È la fase che favorisce la specifica abilità consistente nel saper cercare le fonti (leggi, giurisprudenza, dottrina) utili a risolvere i quesiti.
7. All'inizio della sessione successiva, gli studenti raccontano quali risorse hanno consultato, e presentano i risultati di questa ricerca. È importante che questo avvenga nelle loro proprie parole, cioè, senza leggere da libri o articoli, perché così li si costringe a studiare in modo tale che capiscano il contenuto del materiale invece di riprodurlo meccanicamente. Sulla base di questi rapporti il gruppo verifica se la conoscenza teorica o empirica trovata riesce a risolvere il problema. Se questo è il caso, il gruppo procede al prossimo quesito. Altrimenti, gli studenti debbono scegliere: si procede al prossimo quesito comunque e si lascia quella precedente incompiuta? La si mette sull'agenda di nuovo? Quest'ultima decisione crea un problema pratico, perché il blocco è stato programmato in tempi abbastanza stretti; in ogni sessione almeno un quesito deve essere risolto, ed uno nuovo discusso. Come nella futura pratica lavorativa, gli studenti lavorano sotto una considerevole pressione del tempo; così, sono costretti a lavorare in modo sistematico ed efficace.

La discussione di obiettivi formativi può dare occasione a degli obiettivi di apprendimento addizionali, per esempio perché nella discussione emergono delle domande nuove, o perché la formulazione iniziale del problema non era abbastanza chiara, con la conseguenza che gli studenti non sapevano quale soluzione dovessero cercare. È di massima importanza che gli studenti imparino a formulare problemi ed obiettivi di apprendimento in modo più chiaro possibile. Sorvegliare che questo succeda è uno dei compiti del tutor.

**5.3.** È centrato su gruppi di lavoro eterogenei e costruttivi, sulla effettiva interdipendenza positiva dei ruoli e sull'uguaglianza delle opportunità di successo per tutti. Tende a creare un contesto educativo non competitivo, altamente responsabile e collaborativo. Il contatto con studenti migliori in situazioni cooperative rende più frequente, in tutti, l'uso di più efficaci strategie di ragionamento, produce analisi più approfondite e critiche, risposte più creative, livelli di spiegazione più elaborati. I processi cognitivi indotti dal dover parlare, discutere e spiegare ad altri - spesso in modi differenti (parafrasi) - il materiale da studiare, migliorano la memoria e promuovono lo sviluppo di strategie di ragionamento di ordine superiore<sup>10</sup>.

**5.3.1.** Il 3 luglio 2008, presso l'Ordine degli Avvocati di Bolzano (e in particolare per iniziativa dell'Avv. Carla Broccardo) si è svolto un seminario rivolto ad Avvocati iscritti all'albo intenzionati ad insegnare nella Scuola forense teso a spiegare la metodologia del cooperative learning in vista di una possibile futura utilizzazione della stessa.

L'incontro è stato organizzato con la consulenza della Professoressa Liliana Dozza, Ordinario di pedagogia presso l'Università di Bolzano, che si avvalsa dell'apporto di alcuni

**Cooperative learning**

**Un esperimento di cooperative learning condotto presso la Scuola forense di Bolzano**

<sup>10</sup> JOHNSON D.W. E JOHNSON R.T., *Leadership e apprendimento cooperativo*, Trento, Erickson, 2005.

collaboratori<sup>11</sup>. Lo scrivente ha contribuito a delineare i contenuti della formazione giuridica: è bene sottolineare la collaborazione tra esperti del dominio (giuristi) e gli esperti di formazione (pedagogisti, in questo caso) nel delineare strategie didattiche più efficaci.

Dal punto di vista degli obiettivi formativi, l'incontro si proponeva di approfondire la tematica degli "Accordi prematrimoniali".

In particolare occorre rispondere al seguente quesito:

SONO LECITI, IN ITALIA, GLI ACCORDI PREMATRIMONIALI?

SUB ARGOMENTI

1. Cosa sono gli accordi prematrimoniali (diverse tipologie)
2. Come si configurano dal punto di vista giuridico
3. Come si redige, materialmente, un accordo prematrimoniale (singole clausole)

I partecipanti al corso avrebbero dovuto rispondere al quesito preparando un saggio, ovvero una presentazione di slides in power point, ovvero una mappa concettuale. Tutta la procedura avrebbe dovuto svolgersi al massimo nell'arco di tre ore.

Come si vedrà, è importante preparare dei materiali di studio e approfondimento da distribuire ai partecipanti. In questo caso si sono predisposti alcuni articoli di dottrina sugli accordi prematrimoniali (ai gruppi sono stati distribuiti materiali diversi) e sono state proiettate alcune scene tratte dal film "Prima ti sposo e poi ti rovino" (si deve immaginare che la vicenda si svolga in Italia)<sup>12</sup>.

In particolare le scene mostrate sono le seguenti:

1. Tit. 1, Chap. 11. Minuti da 44.06 a 50.22. Caterina Zeta Jones si presenta presso lo studio legale di George Clooney con il finto ricco petroliere: occorrerebbe far vedere l'intera scena dall'ingresso in studio fino all'uscita dell'attrice dopo il bacio. Nella scena infatti Clooney parla dell'accordo prematrimoniale da lui stesso congegnato per cui in caso di divorzio non si può lucrare sul patrimonio del coniuge.
2. Tit. 1, Chap. 12. Minuti da 54.28 a 57.15. Il finto marito petroliere mangia l'accordo prematrimoniale (*nota: è giuridicamente sensato?*)
3. Tit. 1, Chap. 14. Minuti da 1.04.20 a 1.07.50. Clooney e Zeta Jones si sposano firmando un nuovo accordo prematrimoniale
4. Tit. 1, Chap. 16. Minuti da 1.13.00 a 1.15.55. Clooney scopre che Caterina non era sposata e che quindi era povera: il pollo è lui
5. Tit. 1, Chap. 20. Minuti da 1.26.50 a 1.30.21. Lieto fine: esempio di negoziazione

Sul piano degli obiettivi, il modulo di *cooperative learning* può essere così sintetizzato:

**OBIETTIVO DEL MODULO:** Costruire conoscenza sugli accordi prematrimoniali

**COMPETENZE PROFESSIONALI IN USCITA:** Essere in grado di riconoscere un accordo prematrimoniale; Essere in grado di illustrare un accordo prematrimoniale; Essere in grado di redigere un accordo prematrimoniale.

<sup>11</sup> Per approfondimenti v.: <http://www.scintille.it/>.

<sup>12</sup> TRAMA. "Prima ti sposo poi ti rovino" è il titolo di un film che vede protagonista George Clooney, l'aitante principe del foro Miles Massey e Catherine Zeta-Jones, la quale impersona Marilyn Rexroth, seducente e disinteressata donna, che incanta un marito ricco dopo l'altro per assicurarsi abbondantissimi alimenti. Miles Massey è un avvocato specializzato in divorzi, e ha dato il proprio nome a un protocollo per accordi pre-matrimoniali utile a garantire ingenti somme di denaro al coniuge tradito. La bella Marilyn ha appena raggirato il marito miliardario: questi si rivolge a Massey per la difesa nel processo di divorzio.

COMPETENZE TRASVERSALI: Capacità di lavorare in team; capacità di negoziare; capacità di apprendere in modo efficace.

L'incontro si è strutturato secondo la griglia di seguito riportata.

N.	STRUTTURA	OBIETTIVO	MATERIALI	TEMPO
1	Presentazione Frontale (introduzione al tema da parte del relatore)	Conoscenza relatore e tematiche workshop	Lucidi	10'
2	Partners	Costruzione rubrica di valutazione (vedi infra)	Fotocopie (rubrica grezza e indicatori)	10' + 10'
3	Coop. Learn. Classico	Studio e realizzazione prodotto finale	Fotocopie articoli e sentenze	20' + 40' + 60'
	3.1. Formazione di gruppi da 4 3.2. Assegnazione dei ruoli per la prima fase a) responsabile dell'organizzazione, dei materiali e del rispetto dei tempi b) responsabile dell'approfondimento c) responsabile della presentazione d) responsabile della mappa di gruppo 3.3. Studio individuale 3.4. Visione dei filmati 3.5. Discussione di quanto studiato e visto 3.6. Produzione risposta ai quesiti			
4	Frontale o forme scelte	Presentazione prodotti da parte dei gruppi	Schemi o lucidi	30'
5	Discussione			15'
6	Valutazione in gruppo			15'
7	Valutazione individuale			15'

Come si può notare, l'incontro comincia con una introduzione breve da parte del docente. Poi vengono fissate le griglie di valutazione che torneranno utili alla fine (non è necessario fissarle ogni volta: una volta enucleato il modello potrà essere riproposto in seguito con eventuali piccoli aggiustamenti). Poi si procede a dividere i partecipanti al seminario in gruppi e ad assegnare i ruoli all'interno di ogni gruppo (ciascuno può scegliere il ruolo che preferisce, anche se è bene che i ruoli siano intercambiabili e che la stessa persona non interpreti sempre lo stesso ruolo). Quindi si procede allo studio e alla visione di materiale didattico. Il Gruppo discute e poi elabora la propria risposta ai quesiti. Quindi vengono esposti in pubblico i lavori prodotti e si apre la discussione. Alla fine tutti valutano gli altri gruppi sulla base della rubrica concordata in precedenza.

Di seguito viene riportata una possibile rubrica di valutazione.

RUBRICA DI VALUTAZIONE – PRESENTAZIONE RISPOSTA A QUESITI		
5	ECCELLENTE	Il praticante descrive chiaramente la questione studiata e fornisce forti ragioni della sua importanza. Sono date informazioni specifiche a supporto delle conclusioni che sono schematizzate e descritte. La presentazione è coinvolgente e la struttura delle frasi è corretta. Il contatto oculare è attivo e sostenuto per tutta la presentazione. Ci sono forti evidenze di preparazione, organizzazione dell'argomento. Il supporto visuale è usato per rendere la presentazione più efficace. Le domande dell'assemblea sono soddisfatte chiaramente con specifiche e appropriate informazioni
4	MOLTO BUONO	Il praticante descrive la questione studiata e fornisce ragioni della sua importanza. Un adeguato numero di informazioni sono date a supporto delle conclusioni, che sono schematizzate e descritte. La presentazione e la struttura delle frasi sono generalmente corrette. C'è evidenza di preparazione e organizzazione dell'argomento. Il supporto visuale è usato. Le domande dell'assemblea trovano chiare risposte.
3	BUONO	Il praticante descrive la questione studiata e dichiara le conclusioni, ma le informazioni a supporto sono inferiori ai livelli precedenti. La presentazione e la struttura delle frasi sono generalmente corrette. Ci sono alcune indicazioni di preparazione ed organizzazione. Il supporto visuale è nominato. Le domande dell'assemblea trovano risposta.
2	LIMITATO	Il praticante dichiara la questione studiata, ma manca la completa descrizione. Le conclusioni non rispondono alle domande della questione. La presentazione e la struttura delle frasi sono comprensibili ma con alcuni errori. La presentazione e l'organizzazione sono difettose. Le domande dell'assemblea trovano risposte solo in aspetti basilari.
1	POVERO	Il praticante fa la presentazione senza dichiarare la questione studiata e la sua importanza. L'argomento è poco chiaro e le conclusioni sono dichiarate in modo inadeguato. La presentazione è difficile da seguire. Non si sono indicazioni di preparazione ed organizzazione. Le domande dell'assemblea trovano risposta solo in aspetti basilari o, a volte, rimangono senza risposta.

Come si è visto, in questa rubrica di valutazione sono stati presi in considerazione alcuni CRITERI DI QUALITÀ che sono:

- (a) Inquadramento generale della materia e chiarezza/padronanza della base giuridica
- (b) Qualità dell'informazione e modalità di analisi
- (c) Utilità pratica. Risultato spendibile. Conseguenze pratiche
- (d) Modalità di presentazione
- (e) Processo partecipativo

Nella terza colonna sono stati poi enucleati degli indicatori di qualità alla cui stregua misurare i criteri di qualità.

Di seguito è riportato invece un esempio di rubrica di valutazione del lavoro svolto all'interno dei gruppi



RUBRICA PER RILEVARE I LIVELLI DI QUALITÀ NELLA PARTECIPAZIONE IN GRUPPO				
	ECCELLENTE (4)	BUONO (3)	MEDIO (2)	POVERO (1)
LAVORO COMUNE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Svolge pienamente la propria parte.</li> <li>- Prende l'iniziativa nell'aiutare il gruppo ad organizzarsi</li> <li>- Fornisce molte idee per lo sviluppo del lavoro di gruppo</li> <li>- Assiste gli altri compagni del gruppo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Svolge in modo adeguato la propria parte di lavoro.</li> <li>- Lavora in accordo con gli altri membri del gruppo.</li> <li>- Partecipa alla discussione dell'argomento.</li> <li>- Offre incoraggiamento agli altri.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Svolge il lavoro quasi come quello degli altri.</li> <li>- È convinto a partecipare dagli altri membri il gruppo.</li> <li>- Ascolta gli altri in rare occasioni suggerisce delle cose.</li> <li>- È preoccupato del proprio lavoro ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Svolge meno lavoro degli altri.</li> <li>- Partecipa passivamente al lavoro.</li> <li>- Assume un atteggiamento da annoiato durante il lavoro.</li> <li>- Raramente si dimostra interessato al proprio lavoro.</li> </ul>
COMUNICAZIONE CON GLI ALTRI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunica chiaramente desideri, idee, bisogni personali e sensazioni.</li> <li>- Frequentemente esprime apprezzamenti per gli altri membri del gruppo.</li> <li>- Esprime feedback agli altri.</li> <li>- Accetta volentieri i feedback dagli altri.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usualmente condivide le sensazioni e i pensieri con gli altri partner del gruppo.</li> <li>- Spesso incoraggia e apprezza gli altri membri del gruppo.</li> <li>- Esprime feedback in modi che non offendono.</li> <li>- Accetta i feedback ma cerca di dar loro poca importanza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raramente esprime le sensazioni e le preferenze.</li> <li>- Spesso incoraggia e apprezza gli altri.</li> <li>- Sembra che dia per scontato il lavoro degli altri.</li> <li>- Qualche volta ha ferito i sentimenti dell'altro con i feedback.</li> <li>- Ha sostenuto il proprio punto di vista sul feedback ricevuto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Non ha parlato mai per esprimere eccitazione e/o frustrazione.</li> <li>- Spesso con meraviglia ha affermato ai membri del gruppo: "Cosa sta accadendo qui".</li> <li>- È stato apertamente rude quando dava feedback.</li> <li>- Ha rifiutato di ascoltare il feedback.</li> </ul>
USO DEL TEMPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il lavoro derivante dalle consegne è sempre svolto in tempo o qualche volta prima di quanto chiesto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il lavoro derivante dalle consegne è svolto al limite del tempo accordato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il lavoro derivante dalle consegne è usualmente in ritardo, ma completato in tempo per poter essere accettato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alcuni lavori sono sempre incompleti, mentre gli altri partner hanno completato le consegne</li> </ul>

L'esperimento di cooperative learning svolto a Bolzano lo scorso anno è stato molto interessante. C'è stata una nutrita e molto attiva partecipazione di circa 25 avvocati e i migliori si sono rivelati quelli più 'senior' a testimonianza del fatto che la curiosità e la voglia di innovare non ha età. Conviene anche sottolineare che nessun particolare problema ha dato la valutazione. Ci si poteva attendere una certa ritrosia a giudicare dei colleghi. Ma una volta individuata *ex ante* la griglia di valutazione è stato facile per ciascuno riconoscersi nei diversi stadi ed attribuire la giusta valutazione agli altri.

**Simulazioni e giochi di ruolo**

**5.4.** Si sta sempre più diffondendo la pratica dei cosiddetti processi simulati o *moot court*. Gli studenti si dividono in due squadre che difendono le tesi dell'attore, l'una, e le tesi del convenuto, l'altra<sup>13</sup>. Si svolgono così dei veri e propri tornei con eliminatorie e finalissime.

Una *moot court* è un gioco di ruolo. I giochi di ruolo rappresentano una modalità esperienziale basata sull'immaginazione e sulla capacità di immedesimarsi in un personaggio che vive in un certo periodo una determinata situazione. Hanno tanto successo perché consentono di apprendere dall'esperienza. Ma aiutano anche a capire ciò che si è e si desidera essere e a far evolvere il rapporto con gli altri giocatori e quindi con il proprio personaggio.

Nel numero 1 del 2009 della rivista *Diritto e formazione* è stato pubblicato un saggio dell'Avv. Giuseppe Dante che spiega in che modo può concretamente svolgersi un processo simulato<sup>14</sup>. Il saggio si apre con queste parole: "La simulazione processuale è il più efficace strumento didattico per l'apprendimento delle tecniche forensi".

Come è implicito in quanto appena detto, attraverso le simulazioni è più facile apprendere le abilità. Esse pertanto possono essere usate in molti contesti che non siano solo quelli della esposizione delle tesi dell'attore e del convenuto.

Ad esempio, l'Avvocato Gaetano Pacchi (Direttore della Scuola Forense di Firenze) utilizza le simulazioni per insegnare ad interrogare e controinterrogare i testimoni. Lo scrivente ha personalmente assistito lo scorso 9 maggio 2009 ad una 'lezione' di questo tipo tenuta a Bolzano<sup>15</sup>. I giovani praticanti sono stati inviati ad interrogare e controinterrogare alcuni testimoni di un delitto le cui circostanze erano state illustrate ma che si sono andate via via arricchendo alla luce di quanto i testimoni dicevano.

La simulazione è stata l'occasione per spiegare anche le tecniche di espressione con alcuni utili consigli come ad esempio: le domande si pongono in piedi (non sempre i ragazzi lo facevano); le domande devono rimanere nella testa del giudice; bisogna porre sempre una sola domanda mai più domande insieme; non bisogna sovrapporsi al teste; e così via.

I giovani praticanti all'inizio sono stati molto impacciati e hanno mostrato ritrosia ad intervenire. Ma con il passare del tempo, e mano a mano che si rendevano conto che le dichiarazioni dei testimoni potevano aggravare la posizione dei propri assistiti hanno partecipato con maggiore foga e, soprattutto, puntualità di domande.

---

## 6. OBIETTIVI FORMATIVI DELLE 'LINEE GUIDA' E RELATIVE STRATEGIE DIDATTICHE

---

Le "Linee guida per le Scuole Forensi", nell'individuare gli obiettivi formativi utili ad assicurare la competenza e la professionalità del giurista pratico, suggeriscono "... senza pretesa di completezza, la trattazione di alcune principali aree tematiche, ordinate in moduli, che si ritiene possano rappresentare una guida utile per il docente intenzionato ad accompa-

13 Si svolgono un po' dappertutto dei veri e propri tornei con eliminatorie e finalissime. Si veda ad esempio *The European Law Moot Court Competition* (<http://zealot.mrnet.pt/mootcourt/>) ovvero *The Philip C. Jessup International Law Moot Court Competition* (<http://www.ilsa.org/jessup/>).

14 DANTE G., *La simulazione processuale*, in *Diritto & Formazione*, 2009, 120 ss. Il saggio riprende i contenuti della relazione che l'Avv. Giuseppe Dante ha tenuto il 26 ottobre 2007 al Ciclo Formazione-Incontri della Scuola Superiore dell'Avvocatura dedicato ai Docenti delle Scuole di Formazione per Avvocati, Roma, ottobre-novembre 2007.

Per una esperienza di processo penale simulato condotta presso l'Università di Catania, v.: DI MARTINO D., *Il processo simulato*, reperibile all'indirizzo

[http://www.bda.unict.it/Pagina/It/La\\_Rivista/0/2007/04/16/516\\_.aspx](http://www.bda.unict.it/Pagina/It/La_Rivista/0/2007/04/16/516_.aspx).

15 L'iniziativa si è svolta nell'ambito del corso di formazione per praticanti avvocati 2009 organizzato dall'Ordine degli Avvocati di Bolzano.

gnare il giovane laureato nella conoscenza dei tanti diversi aspetti che, come ‘spicchi’ di un’arancia, compongono la professione forense. Le aree tematiche sono:

1. il metodo: il ragionamento dell’avvocato nell’analisi e soluzione del caso;
2. le tecniche di espressione;
3. la psicologia giuridica;
4. l’etica professionale: deontologia e responsabilità sociale dell’avvocato;
5. l’organizzazione e la gestione dello studio professionale”.

Ciascuna area è poi articolata in tematiche più specifiche.

Limitandosi, in questa sede, alla prima area essi sono:

1. Il metodo: il ragionamento dell’avvocato nell’analisi e soluzione del caso;
  - (a) Identificare il problema: la ricostruzione del fatto;
  - (b) Individuazione ed interpretazione della regola per il caso concreto
  - (c) Costruzione della tesi difensiva e dialettica processuale
  - (d) Strategia processuale

È appena il caso di notare che l’area coincide con l’abilità che nel capitolo 3) abbiamo definito ‘*Problem solving*’ e con le relative sub-abilità.

L’interrogativo è: quali sono le strategie didattiche più utili a perseguire questo obiettivo formativo?

**6.1.** Per quel che riguarda la prima sub-tematica l’interrogativo diventa: quali sono le strategie didattiche più utili a far apprendere l’abilità di individuare un problema giuridico ovvero di ricostruzione del fatto giuridicamente rilevante?

È difficile che detta sub abilità possa essere insegnata efficacemente attraverso una lezione frontale. Occorre immaginare, invece, delle situazioni in cui gli studenti ascoltano delle storie e all’interno di esse colgono (tra i tanti dettagli insignificanti) gli estremi di una fattispecie giuridicamente rilevante.

Si potrebbe ‘simulare’ l’intervento di un ipotetico cliente che racconta a proprio modo una sua storia infarcita di particolari. Gli studenti dovranno poi enucleare i problemi giuridici sottesi alla storia narrata e poi porre in essere la strategia più utile a risolverli (si potrà così scrivere un parere; ovvero redigere un atto di citazione o, se del caso, un atto negoziale; o ancora, definire una strategia processuale; e così via).

Si tratta di una di strategia didattica, riconducibile alla simulazione, che insegna a riconoscere i problemi giuridici (senza che gli stessi vengono esplicitamente posti come tali, come avviene, ad esempio, quando si parte da una traccia determinata) e a fornire una soluzione scritta.

Una alternativa possibile è attingere direttamente alle tante ‘storie’ narrate in trame cinematografiche o letterarie.

Si proiettino le scene rilevanti del film ‘Lezioni di piano’, regia di Jane Campion.

In particolare conviene isolare le seguenti scene (per un totale di circa 20 minuti)

1. da min. 1.15 a min. 4.45
2. da min. 10.00 a min. 14.30
3. da min. 19.00 a min. 23.30
4. da min. 28.40 a min. 31.30
5. da min. 36.03 a min. 38.10
6. da min. 1.02.50 a min. 1.05.40

Ada, una donna scozzese muta dalla nascita e dotata di un rarissimo e prezioso talento per il pianoforte, è costretta, in seguito ad un matrimonio combinato, a trasferirsi in Nuo-

**Le strategie didattiche per insegnare ad individuare un problema giuridico**

va Zelanda per andare a vivere con il futuro sposo. Arriva dalla Scozia con la figlia di otto anni avuta dal precedente matrimonio e con l'amato pianoforte, da cui le è impossibile separarsi. Il nuovo marito di Ada, si accorda con un indigeno che vive con le tribù maori del luogo e possiede la maggior parte dei terreni della zona, affinché quest'ultimo gli ceda alcuni di questi territori in cambio del pianoforte. Ada cerca in tutti i modi di riappropriarsi dello strumento; riesce così ad accordarsi con l'indigeno, in modo che quest'ultimo le riconsegna il pianoforte a patto che Ada gli impartisca lezioni di piano.

Supponendo che la vicenda del film si svolga in Italia, quali problemi giuridici solleva la trama? Si assegnino 2 ore di tempo per redigere un parere che esponga i problemi giuridici sollevati dal film e ne fornisca la soluzione sulla base del diritto italiano vigente.

**SOLUZIONE.** Nella trama, un primo contratto si conclude tra il nuovo marito di Ada e l'indigeno. Si pone un problema di qualificazione del contratto (permuta?). Si pone un problema di vendita di cosa altrui e permuta con effetti meramente obbligatori? Come è disciplinato dall'ordinamento giuridico un caso di vendita *a non domino*? In che ipotesi inoltre la vendita può essere considerata valida e produrre effetti reali anche se il contratto è stato concluso da un soggetto che non è il proprietario del bene? Può valere la regola: possesso vale titolo? Esiste poi un secondo contratto intercorso tra Ada e l'indigeno. È un contratto d'opera intellettuale? Esiste un motivo illecito nella formazione del contratto visto che l'indigeno lo conclude con lo scopo di intrattenere rapporti sessuali con Ada?

**Le strategie didattiche per insegnare ad individuare la regola che disciplina il caso concreto**

**6.2.** Dopo aver individuato un problema giuridico occorre trovare la regola che lo disciplina. La regola non coincide con la sola legge. Le fonti del diritto (come ricordato nelle 'Linee guida') sono molteplici e comprendono anche gli orientamenti giurisprudenziali e dottrinali.

Occorre insegnare a 'Cercare il diritto' ovvero insegnare a cercare atti normativi, pronunce giurisprudenziali, contributi dottrinali.

Qual è la strategia didattica più utile ad insegnare queste abilità?

Ancora una volta si rileva utile la simulazione. Si possono condurre gli studenti in un'aula informatica e chiedere loro di ricostruire l'orientamento giurisprudenziale su un certo problema. Il formatore, in questo caso, spiega cosa sono e come si pongono in essere le strategie di ricerca. È appena il caso di notare che una procedura analoga può essere posta in essere in relazione agli strumenti cartacei (repertori, riviste, etc.).

Saper cercare il diritto è la premessa del processo di aggiornamento: ogni volta che ho un problema nuovo devo porre in essere le strategie volte ad impadronirmi delle conoscenze che mi mancano per poterlo risolvere. Questa abilità viene quindi chiamata in causa anche in strategie come la didattica a base di problemi e il *cooperative learning*.

**Un prospetto riassuntivo delle strategie didattiche cui attingere per far apprendere e insegnare le diverse tipologie di abilità**

**6.3.** Il formatore deve avere ben chiaro che ogni obiettivo formativo deve essere perseguito mercé l'utilizzo di una strategia didattica appropriata. Prima abbiamo fatto degli esempi. Di seguito una tabella riassuntiva delle strategie più idonee rispetto alle singole abilità.

ABILITÀ	ARTICOLAZIONI	STRATEGIE DIDATTICHE
Comprensione del testo: interpretazione	Come si legge un atto normativo	Lezione frontale Studio di casi
	Come si legge una sentenza	Lezione frontale Studio di casi
	Come si legge un negozio giuridico	Lezione frontale Studio di casi
	Come si legge un contributo dottrinale	Lezione frontale Studio di casi
<i>Problem solving:</i> principi generali	Identificare problema	Simulazione Studio di casi
	Trovare la regola: strategie per la ricerca dei dati giuridici (strumenti cartacei e banche dati elettroniche)	Simulazioni di utilizzo degli strumenti cartacei e delle banche dati online
	Applicare regola la problema	Lezione frontale Simulazione Studio di casi
<i>Problem solving:</i> applicazioni specifiche	<i>Problem solving</i> in diritto civile	Studio del caso Processo simulato Redazione dell'atto <i>Problem based learning</i> <i>Cooperative learning</i>
	<i>Problem solving</i> in diritto penale	Studio del caso Processo simulato Redazione dell'atto <i>Problem based learning</i> <i>Cooperative learning</i>
	<i>Problem solving</i> in diritto amministrativo	Studio del caso Processo simulato Redazione dell'atto <i>Problem based learning</i> <i>Cooperative learning</i>
Strategie processuali	Strategie del processo civile	Simulazione incontro con cliente Processo simulato Redazione atti
	Strategie del processo penale	Simulazione incontro con cliente Processo simulato Redazione atti
	Strategie del processo amministrativo	Simulazione incontro con cliente Processo simulato Redazione atti
Redazione testo	Redazione atti di causa	Studio del caso e redazione atto
	Redazione di negozi giuridici	Studio del caso e redazione atto
	Redazione di pareri	Studio del caso e redazione atto

Abilità riflessive	Conoscere e riflettere su se stessi	Studio di casi Simulazioni Lezione frontale
	Capacità di autovalutazione	Studio di casi Simulazioni Lezione frontale
	Creatività	Studio di casi Simulazioni Lezione frontale
Abilità relazionali	Comunicazione in pubblico Oratoria	Studio di casi Simulazioni Lezione frontale
	Negoziazione	Studio di casi Simulazioni Lezione frontale
	Lavoro di gruppo e leadership	Studio di casi Simulazioni Lezione frontale
Abilità specifiche	Rapporto con il cliente	Studio di casi Simulazioni Lezione frontale
	Esame testimoni	Studio di casi Simulazioni Lezione frontale
	Attività investigative	Studio di casi Simulazioni Lezione frontale

#### 7. DOVE TROVARE ESERCIZI DA SOMMINISTRARE AGLI STUDENTI DELLE SCUOLE

Esercizi di “Comprensione del testo” e di “*Legal problem solving*” sono reperibili sul sito di Aulaweb (all’indirizzo [http://www.mulino.it/aulaweb/elenco\\_aulaweb.php](http://www.mulino.it/aulaweb/elenco_aulaweb.php)), scegliendo nell’elenco: “Pascuzzi, Giuristi si diventa”

L’accesso agli esercizi è *gratuito* iscrivendosi al servizio <http://www.mulino.it/account/aulawebstud.php>

I docenti possono iscriversi al seguente indirizzo <http://www.mulino.it/account/aulawebprof.php>

#### CONCLUSIONI

Nella formazione *post lauream* del giurista l’attenzione deve essere unicamente rivolta all’apprendimento delle abilità perché bisogna dare per scontato che il sapere (giuridico) dichiarativo sia già posseduto. Se qualche laureato mostra vistose lacune dovrà colmarle in altro modo perché non si possono snaturare le finalità della formazione *post lauream* unicamente per porre rimedi a possibili guasti della formazione universitaria. Le Scuole devono basarsi su modelli formativi del tutto diversi da quelli accademici. Non discipline (diritto civile, diritto penale, etc.) e lezioni frontali ma abilità (*problem solving*, strategie difensive, redazione di contratti, esame dei testimoni, etc.) e simulazioni o esperienze concrete.



Occorre avviare una riflessione sulle modalità didattiche più utili all'apprendimento delle abilità. Si è detto nell'introduzione che difficilmente le abilità si apprendono attraverso il linguaggio. Servono piuttosto meccanismi quali l'osservazione, l'imitazione, l'esperienza. La lezione frontale tradizionale non può esaurire lo spettro degli approcci didattici. Accanto ad essa devono trovare posto esperienze che ricreino gli ambienti atti a favorire l'acquisizione delle abilità. Le riflessioni svolte oggi sono solo un punto di partenza.

Occorre pensare ad ausili didattici che rendano più efficace tanto l'apprendimento del sapere quanto l'apprendimento delle abilità. I manuali sono strumenti sicuri cui affidare l'acquisizione del sapere. Sono anche l'unico strumento? In ogni caso i manuali non assicurano l'apprendimento del 'saper fare'. Questo obiettivo può essere assicurato da strumenti didattici innovativi che ad esempio puntino sulle simulazioni virtuali.

Occorre pensare a verifiche dell'apprendimento che testino il possesso non solo del sapere, ma anche delle abilità.