

Paolo Sommaggio*, Ivan Daldoss**

La rappresentazione grafica della formazione.

Architetture e modelli

The Graphic Representation of Education.

Architectures and Models

DOI: 10.7413/19705476025

Abstract: This contribution deepens the following issue: whether the graphic-symbolic representation can be used to account for that particular social and cultural phenomenon that is the education. We will present some geometrical images considered particularly suitable to represent and explain three distinct didactic models, which make up the pillars of an original formative theory that will be detailed. The triangle ordinarily intended to mean the *concept based learning*, hinged on the traditional *lecture*. The triangle by absence and “inverted,” a figure that outlines the *problem based learning* and its typically *bottom-up* dynamics. The composite triangle illustrated by Gaetano Kanizsa, which springs from the overlap/opposition of the previous ones, shows the graphic representation of a socratically oriented educational model because it focuses on choice, *choice based learning*. Finally, the contribution will address the directional graphic dynamics that characterize and explain the three educational models presented here.

Parole chiave: Education; Concept based learning; Problem based learning; Choice based learning; Triangle; Socratic method

Indice: 1. Introduzione – 2. Un originale schema formativo – 3. L'apprendimento di forme concettuali definite – 4. L'apprendimento attraverso l'assenza di forme concettuali definite – 5. La compresenza agonistica di forme definite e forme non definite (o definite per assenza) – 6. Osservazioni conclusive – Riferimenti bibliografici

1. Introduzione

Il punto di partenza del presente lavoro è considerare l'apparato dedito alla formazione (intesa in senso lato) come un *macro soggetto istituzionale* che, munito di proprie articolazioni e fenomenologie interne, può collocarsi a cavaliere di un intreccio reciproco fra *ontologia sociale* e *drawing philosophy*¹.

* Professore associato di Filosofia del diritto presso l'Università degli Studi di Trento: paolo.sommaggio@unitn.it.

** Dottorando in Giurisprudenza presso l'Università degli Studi di Padova: ivan.daldoss@phd.unipd.it.

1 Per ogni fine, si specifica che questo contributo è opera di Paolo Sommaggio e Ivan Daldoss. Ai fini esclusivamente burocratici si specifica che la prevalenza (e quindi l'attribuzione

È noto che il ricorso all'arte figurativa, al disegno, grazie all'intima forza simbolica della rappresentazione², consente di restituire, tratteggiare, financo spiegare, uno o più elementi della realtà sociale. Una data immagine o elemento visuale, infatti, così come avviene per un documento, simboleggia e dunque sta a significare un *quid* convenzionalmente stabilito, nel senso che rimanda ad un complesso di concetti e significati implicati da quel "contenitore" tanto visuale quanto documentale; concetti e significati che sono socialmente percepiti ed accettati (almeno secondo un criterio maggioritario) nel contesto assunto a riferimento³.

La rappresentazione grafica dimostra, però, di possedere una propensione illustrativa ed esplicativa dei fenomeni sociali più marcata rispetto alla scrittura. Questo aspetto saliente verrà, nelle pagine che seguono, posto in connessione al macro-soggetto istituzionale della formazione, specialmente giuridica⁴.

A parer nostro, infatti, i modelli educativi sono non soltanto suscettibili di rappresentazione grafica, ma possono essere anche identificati e chiarificati attraverso immagini, facendo leva su processi cognitivi di apprendimento distinti, ma egualmente funzionali a quelli verbali e, almeno in certa misura, ad essi complementari⁵. In tal senso, nelle pagine seguenti si esporrà per sommi capi una teoria formativa, incardinata su tre approcci distinti – *Concept, Problem e Choice* –, avendo cura di rappresentare ciascun paradigma didattico per mezzo di rappresentazioni grafico-simboliche⁶.

formale) del lavoro andrà così ripartita: a Ivan Daldoss sono attribuibili i paragrafi 1, 4 e 5, mentre a Paolo Sommaggio sono ascrivibili i paragrafi 2, 3, 6.

2 "Representation by means of graphics or, more broadly, so-called graphic representation is one of the cognitive systems based on symbols, signs and relationships – something that refers to something else – conceived to store, understand, and communicate essential information. As a language for eyes, it benefits from the ubiquitous properties of visual perception, the ability to create and understand, with different degrees of abstraction, elements that encode data, concepts, connections, and positions in geometric space. Infographic and visual images are now recognized as effective tools for capturing essential aspects of data sets, but also to allow exploring complex aspects of knowledge." (Bocconino, 2017: 1).

3 La mente corre a due classici esempi: un certo pezzo di carta multicolore che in un dato ordinamento monetario simboleggia una banconota specifica dal valore prestabilito e l'immagine di un cartello stradale di divieto che simboleggia e spiega la norma deontica in essa contenuta, appunto una proibizione. Per una teoria sull'*information design* e sulle modalità di espressione dei concetti in forme visuali si veda E.R. Tufte (1997). Per un approfondimento sui significati normativi esprimibili mediante "disegni" o "grafici" – rispettivamente denominati "drawn norms" or "graphical norms" – si rinvia a Lorini e Moroni (2020).

4 Sull'opportunità di sollecitare gli educatori affinché escogitino ed utilizzino nei propri percorsi didattici strumenti grafici per facilitare la comprensione degli studenti cfr. le teorie formative già illustrate in Gloria M. Tang (1991:1-2).

Per un parallelo, sull'impiego crescente di metodi visivi (che integrano e talvolta perfino sostituiscono quelli testuali) anche nella recente contrattualistica – una specie del più ampio e crescente fenomeno del *legal design* – si veda Haapio, Plewe, DeRooy (2016, 2017), Passera (2017), Keating, Andersen (2016), Boehme-Nefler (2010).

5 I processi cognitivi dell'informazione visuale e verbale sono infatti distinti e una modalità di apprendimento può integrare e rinforzare l'altra, specialmente in termini di capacità mnemonica. Cfr. Goonetilleke, Shih, Fritsch 2001.

6 Se è vero che vedere e comprendere sono due processi concatenati, non slegabili, reciprocamente funzionali – "See and understand are two concatenated processes. We understand

In questo contesto le immagini sono concepite come strumenti di uno spettro concettuale e semantico diverso ed ulteriore rispetto a quello proprio o letterale della figura “mezzo” concretamente adoperata. I modelli formativi, inoltre, contribuiscono all’esplicarsi della capacità simbolica ed illustrativa per immagini e al suo inverarsi su piani e in prospettive differenti: può infatti profilarsi una relazione dinamica di reciprocità fra l’arte visiva e gli “oggetti” in parola, laddove il formatore prenda chiare scelte metodologiche e preveda tali strumenti figurativi nel corso della sua didattica, risultando essi funzionali *to draw socio-legal reality*.

Sulla scorta di una tendenza crescente nelle scienze sociali, sempre più dedite all’impiego dei *visual methods*⁷, e per arricchire di nuove potenzialità una prospettiva come quella della formazione giuridica tradizionalmente *verbocentrica*⁸ e scritturale, tenteremo, non di scalzarne il primato, ma almeno d’attenuarne l’esclusività. Per fare questo procederemo all’esposizione dei modelli formativi per mezzo di figure geometrico-simboliche per esplicitarne e chiarirne i contenuti, le caratteristiche e le dinamiche “direzionali”.

Precisiamo subito che la sfida odierna consiste nel garantire alle strategie di formazione la maggior efficacia possibile nonostante la realtà giuridica (così come ogni altro aspetto della conoscenza) si connota sempre più per la sua instabilità, rapida mutevolezza, dispersione e *preter-statalità*. Riteniamo che ciò comporti una seria ed urgente riflessione metodologica in ordine ai possibili paradigmi formativi, onde valutarne l’adeguatezza e la spendibilità nei vari contesti contingenti. Sottolineiamo, inoltre, che la vera scommessa non riguarda la mera trasmissione di contenuti giuridici volta a volta prodotti dal legislatore o dalla giurisprudenza⁹, bensì coinvolge l’educazione al pensiero dei giuristi: la capacità di ragionare, scegliere, argomentare e così via¹⁰. Si tratta infatti di veicolare capacità di *design*, vale a dire

why we see. This relationship of cause is also true in the opposite sense. Vision precedes understanding, and this understanding precedes a better and deeper vision of what we will face in the future” (Bocconcino 2017:3) –, riteniamo che “vedere” i modelli didattici qui esposti tramite rappresentazione grafica contribuisca di molto alla loro comprensione (se non addirittura sia in tal senso fondamentale). Perché questa *visione* sia possibile, il disegno o la rappresentazione grafica devono preliminarmente costituire l’oggetto, dovendosi quindi ritenere che essi ne siano strumenti essenziali. Ciò individua, a nostro avviso, una relazione di concatenazione bidirezionale fra questi elementi almeno: raffigurazione, visione, comprensione.

7 “...nowadays visually-orientated multi-method interdisciplinary approaches are becoming increasingly common in the social sciences. Indeed, visual methods may be useful even when the topic of inquiry or research questions have no obvious visual components. Visual methods are often employed to enhance data collection through rapport building and empathy, facilitating communication, enhancing expression of tacit knowledge, accessing difficult to reach participants (e.g. those with low verbal literacy, children and so on), and encouraging reflection. (...) sometimes the visual can ‘disrupt well-rehearsed present narratives on a topic’, plus they can provoke and capture emotions, embodied states and spaces”. (Rees 2018)

8 Cfr. Geist, Brunschwig, Lachmayer, Schefbeck (2011).

9 Per quanto concerne la concezione del rapporto tra diritto positivo e dinamiche di azione sociale ci riferiremo all’impostazione di Ferrari (2006).

10 Si colga un riferimento all’espressione anglosassone “thinking like a lawyer”, la quale dischiude la possibilità di utilizzare modelli formativi che sappiano coniugare un sapere con-

trasferire l'abilità di erigere forme nuove¹¹ e di plasmare una cultura, piuttosto che trasferire nozioni che sovente si rivelano essere volatili, non durature e, a volte, superflue per affrontare i problemi concreti del mondo del diritto¹².

Ecco perché, con l'ausilio della rappresentazione grafica, questo contributo mira ad una ricognizione/sistematizzazione dei più diffusi modelli didattici, cercando di proporre qualcosa di ulteriore attraverso la sua rappresentazione grafico-simbolica: un metodo formativo socratico¹³.

2. Un originale schema formativo

Nelle considerazioni che seguono, per riferirci agli approcci alla formazione utilizzeremo uno schema già presentato in altre sedi¹⁴. Lo schema è semplice: formazione basata sul concetto, formazione basata sul problema e formazione basata sulla scelta.

Per comprendere questo schema, utilizziamo una storiella molto famosa:

“Se un uomo ha fame e tu gli dai un pesce lo sfami per un giorno, se invece gli insegni a pescare, lo sfami per tutta la vita”.

Sovente questa massima viene proposta in molteplici contesti votati alla didattica, per via del fatto che, alla luce del parallelismo tra “cibo” e “sapere”, essa risulta fertile per caldeggiare il passaggio da una formazione tradizionale *ex cathedra* (raffigurabile con l'azione di fornire un pesce, ovvero un concetto) ad un approccio di tipo pratico-problematico (pensabile come istruzione alla pesca, ossia impartire una formazione attiva che risolve problemi). Questa storia comunica che le abilità dovrebbero prendere il posto delle conoscenze, il saper fare prediligersi al sapere, la capacità di affrontare problemi prevalere sui concetti.

Effettivamente il *problem solving* è una tecnica che, similmente alla pesca, consente di attivarsi per analizzare un contesto problematico complesso suscettibile di sollevare una serie di quesiti e difficoltà. In tal senso, una dinamica passiva

cettuale con le abilità pratiche richieste nel mondo del lavoro, attraverso una metodologia non solamente informativa, ma anche performativa (cfr. Moro 2015).

11 Vedi, a titolo esemplificativo, Jackson (2016).

12 Si veda Spantigati (1997: 126).

13 Nella educazione giuridica del nostro paese, tanto in quella universitaria quanto in quella professionale, manca una seria riflessione sulle metodologie della formazione. Sul tema appare pionieristica l'opera di Giuliani e Picardi (1975, 1979). Qui segnalo inoltre, in quanto lodevoli eccezioni: Spantigati (1997), Angelici (2005), Pascuzzi (2013), Costa (2013), Padoa Schioppa (2014), Moro (2015); Pasciuta e Loschiavo (2018). Sulla didattica del diritto nella scuola, si veda il recente: Marzocco, Zullo e Casadei (2019). Sull'insegnamento del diritto e dell'economia, si veda il recentissimo Moro (2020). Merita una menzione particolare la Collana per l'Osservatorio sulla formazione giuridica (17 volumi) diretta da Vincenzo Cerulli Irelli e Orlando Roselli.

14 Sommaggio (2019, 2020).

(ricevere un pesce) può trasformarsi in dinamica attiva (imparare a pescare). Il finale della massima non lascia adito a dubbi: è meglio il secondo modello rispetto al primo (pescare tutta la vita piuttosto che sfamarsi un solo giorno). Solitamente le interpretazioni in chiave formativa di questa massima non vengono ulteriormente sviluppate.

Tuttavia, si converrà su un punto: per pescare è necessario avere già visto e conosciuto un pesce. Come dire: pescare è pescare pesci e non scarpe. Dunque, un approccio per problemi non può fare a meno di una base, seppur minima, di forme concettuali già definite, necessariamente strumentali all'analisi delle questioni emerse. In questo contesto il conoscere è anche un riconoscere forme già possedute.

Ecco che il cambio paradigmatico auspicato dalla massima (dal fornire un pesce all'insegnare a pescare) può inverarsi solo qualora si posseggano entrambe queste abilità, tanto quella di trattenere concetti (una volta che li si è compresi) quanto quella di analizzare un ambito problematico. Detto altrimenti, i due modelli formativi non si escludono, ma si integrano vicendevolmente.

Occorre però compiere una considerazione e un passo ulteriore: durante l'atto di pescare, è opportuno e funzionale che il soggetto comprenda cosa è meglio tenere e cosa buttare, poiché la pesca consiste nell'assumere diverse scelte "strategiche" preordinate all'ottenimento di una forma razionale (nell'esempio dato il pesce) che si diversifica, per opposizione, da altre ipotesi concettuali possibili nella situazione considerata (una scarpa, un ramo, un copertone, etc.).

A tale scopo sarà necessario addestrare il discente alla capacità di effettuare delle scelte, ovvero a considerare le alternative disponibili alla propria opzione di partenza al fine di – qualora essa risultasse resistente all'esito di un confronto dialettico con la propria negazione – renderla forte, giustificando la sua preferibilità in quel contesto specifico.

Queste considerazioni consentono di tratteggiare un approccio alla formazione che può definirsi "socratico", poiché mira al confronto tra due possibilità alternative sulla base dello scontro degli argomenti di sostegno e la confutazione di quelli avversari. Un approccio che si rivela, oggi più che mai, un elemento imprescindibile nella educazione giuridica.

E perciò, alla luce dei motivi e degli intenti esplicitati, tre saranno le prospettive generali in chiave didattica che qui presenteremo e illustreremo graficamente: il Concetto, il Problema, la Scelta.

3. L'apprendimento di forme concettuali definite

In primo luogo, affrontiamo l'approccio formativo tradizionale, ossia quel tipo di formazione in cui prioritaria è la trasmissione di forme concettuali stabili tramite una comunicazione qualificata e che definiamo *concept based learning*. La formazione (anche giuridica) è qui intesa come il trasferimento di costrutti giuridici dal docente (unica fonte del sapere) al discente (contenitore da riempire),

come fossero derrate da stipare¹⁵. Tale assetto metodologico appare essere il preferito dai giuristi poiché non problematizza l'impostazione culturale predominante, votata all'astratto simbolico, e si esplica nel trasferimento di nozioni generali (solitamente regole o norme già stabilite dal legislatore, dalla giurisprudenza e dalla dottrina), seguendo un solo moto direzionale (dal docente al discente)¹⁶. In tale prospettiva didattica il docente utilizza la propria abilità performativa per coinvolgere coloro che non sanno (i discenti) e giungere così alla consegna di queste forme. Ciò avviene secondo una cornice formativa che potremmo definire "assistenzialista", dal momento che limita fortemente la reattività dell'uditorio, fatto salvo il momento della valutazione finale in sede d'esame, ove compito precipuo del discente è dimostrare di aver immagazzinato mnemonicamente le nozioni¹⁷. Si tratta dunque di una strategia tendenzialmente "statica", dal momento che con essa non si insegna a sviluppare il pensiero critico, la capacità di ragionamento autonomo o eventuali competenze pratiche, ma piuttosto si fornisce un apparato concettuale predeterminato.

Questo primo approccio si riscontra ed articola in tre distinti modelli: la *lecture* tradizionale, il *cooperative learning* (ove i discenti si sostituiscono al docente nel formare i propri compagni), ed il *role playing* (ossia i giochi di ruolo, le simulazioni). Questi modelli si atteggiavano diversamente per quanto riguarda la partecipazione dei discenti: da minima nel modello tradizionale, diventa più sentita nel modello cooperativo, per diventare massima nel modello delle simulazioni.

Il *Lecture Model* è costituito dal classico rapporto retorico "uno-a-molti", ove il discente figura come un subalterno rispetto al docente, concepito come unica fonte di conoscenza¹⁸. Sebbene in Italia sia criticato dai fruitori dell'insegnamento, presenta comunque alcune caratteristiche salienti che permettono di impostare il rapporto pedagogico ed aiutano altresì il discente a possedere e comprendere taluni concetti con i quali dovrà inevitabilmente misurarsi nella sua vita professionale.

Il *Cooperative Learning* è un modello che tratta delle figure giuridiche ancora in forma astratta, *in books*, mirando al coinvolgimento dei discenti che assurgono al ruolo di protagonisti, poiché chiamati ad insegnare ai propri colleghi¹⁹. Si svolge mediante la creazione di gruppi di autoformazione o di formazione reciproca, allo scopo di accrescere l'attitudine a lavorare insieme (*team work*). Consente inoltre il potenziamento di importanti qualità individuali, quali l'autostima, lo spirito d'iniziativa e il senso di responsabilità. Inoltre, i discenti imparano ad ascoltare gli altri,

15 Natalino Irti a tal proposito rammenta le parole di Paul Valery: "Il sapere, che era fino ad allora un valore di consumo, diventa un valore di scambio. L'utilità del sapere rende il sapere stesso una derrata, ambita non più da qualche intenditore particolarmente distinto, ma dal mondo intero. Questa derrata assumerà quindi delle forme sempre più maneggevoli e commestibili; verrà distribuita a una clientela sempre più numerosa; diventerà cosa commerciale, qualcosa che si imita e si produce un po' ovunque" (Irti 2010: 33).

16 Vedi Sutherland (1976).

17 Si veda Exley (2004).

18 Mcleish (1968), Verner e Dickinson (1967).

19 Dyson (2001: 264), Johnson (1996).

a pianificare il lavoro, a suddividersi i compiti per portarlo a termine, a sostenere il gruppo con il proprio contributo attivo: tutte *skills* e competenze fondamentali anche per la loro futura vita professionale.

Il *Role Playing* consiste invece in un approccio concreto, *in action*, che si fonda sull'interpretazione da parte dei discenti di ruoli determinati e sulla simulazione di situazioni o relazioni prodromiche al trasferimento di concetti²⁰. Sebbene sembri scomparire, in realtà il docente resta dietro le quinte e continua a svolgere una funzione di regia, rimanendo di sua competenza la conduzione della trama e lo sviluppo del canovaccio della vicenda inscenata. Il modello del *role playing* (simulazioni o giochi di ruolo) risulta essere estremamente fruttuoso per gli studenti grazie alla grande spinta emotiva e agonistica che lo caratterizza e in virtù della propensione che in esso si palesa ad immedesimarsi nei ruoli professionali dei personaggi interpretati.

Queste tre articolazioni del *concept learning* presentano un *trait d'union*: una particolare concezione della formazione come possesso di concetti, intesi come oggetti di scambio che passano dal docente (anche simulato) al discente che è pronto a riceverli, come fossero articoli giunti alla fase finale di produzione, pronti per essere distribuiti. Giova ribadirlo: estratti di sapere, così come elaborati e confezionati dal docente, unico depositario di conoscenza, vengono trasferiti al formando, il quale avrà l'onere di farli propri, trattenerli nella memoria ed eventualmente restituirli su richiesta. Si tratta di una relazione comunicativa che si muove secondo una chiara direttrice, una relazione *top-down*. Questa dinamica concettual-visiva "verticale", seppur figurata, possiede tutte le caratteristiche di uno spostamento reale: il concetto si trasferisce dalle mani del sapiente (fonte della conoscenza situata al vertice) a quelle del discente (contenitore riempibile collocato alla base), desideroso di apprendere ed ampliare il bagaglio di informazioni in suo possesso.

In ragione del fatto che il discente attende passivamente d'essere nutrito con un sapere che cala dall'alto, va messo in luce che la conoscenza così trasmessa non è passibile di giudizio critico e viene perciò accolta acriticamente, senza alcuno sforzo di rielaborazione ragionata.

Alla luce delle considerazioni svolte a proposito del modello *concept* e delle caratteristiche che gli sono state attribuite, è giunto il momento di cercare di rappresentarlo e identificarlo anche graficamente, soprattutto per illustrarne visivamente i tratti e per cominciare a spiegare la dinamica di "reciprocità" che reputiamo esistere tra capacità simbolico-rappresentativa (e.g. l'abilità di disegnare) e i modelli didattici presentati in questa sede.

Riteniamo che l'immagine della *piramide* o del *triangolo* tradizionalmente inteso possa ben rappresentare il *concept based learning* (e specialmente il modello *lecture*): dalla cima (*top*), che rappresenta il vertice del sapere di cui è depositario e custode il Docente (uno), si discende per gradi conoscitivi, distribuendosi, impartendosi conoscenza tra i vari discenti (sfamandosi così il loro appetito conoscitivo) ed approssimandosi alla base (*bottom*) piramidale-triangolare che raffigura la massima ignoranza (dei più, molti).

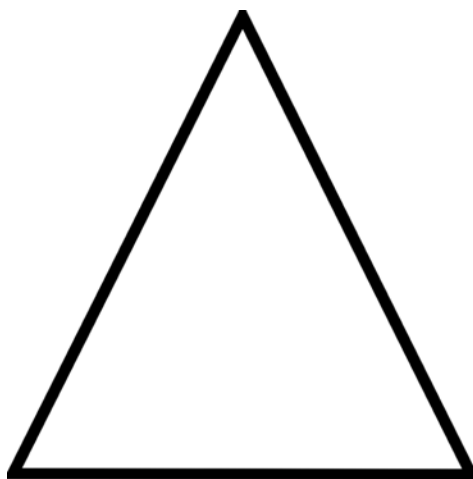


Fig. 1 piramide/triangolo

Questa figura geometrica rappresenta un segno grafico preciso sovrapposto al bianco del foglio. Si tratta di una forma definita sia nei suoi contorni sia nel tratto. È dunque immagine (*eidos*) che è in grado di rappresentare tanto il concetto veicolato quanto l'approccio formativo che lo riguarda. In sintesi, questa prima immagine è in grado di rappresentare:

- a) il concetto definito nei suoi contorni e nelle sue parti costitutive (il concetto o la nozione che viene mostrata);
- b) il rapporto gerarchico tra i vari piani o livelli conoscitivi e l'impossibilità di "risalire la corrente" (invertendo la direzione di marcia). Ovvero la deduzione;
- c) un movimento comunicativo *top-down* che rappresenta la dinamica unidirezionale "uno-a-molti".

A ciò si deve aggiungere un'ulteriore considerazione: il paradigma formativo *concept*, non solo può essere rappresentato da una icona grafica, ma qualora si attui e si svolga anche per immagini e figure (si pensi alle lezioni multimediali), può a sua volta rendere concreta, viva e attuale la capacità simbolico-rappresentativa ed esplicativa della realtà (socio-giuridica) nella trasmissione di concetti o nozioni, costituendo un suo possibile ambito di azione. Infatti, il modello *concept*, prevalentemente basato sulla *lecture* tradizionale, può prevedere che nel corso delle lezioni vi sia l'utilizzo di immagini cariche di significato, quindi fortemente simboliche, per rappresentare e spiegare efficacemente determinati concetti etico-giuridici integranti la realtà sociale e giuridica. A titolo di esempio si pensi alle varie immagini che raffigurano la Giustizia: sovente si troveranno in esse una bilancia e una spada. La prima presumibilmente significherà – e in tal senso comunicherà ai discendenti – "simmetria" (tramite la simmetria ottica, si esprime

una simmetria di natura differente), richiamando all'attenzione l'esistenza di un ordine (legale) caratterizzato da armonia, equilibrio (in quanto esito di un aspetto distributivo della Giustizia). La seconda evocherà concetti di altro tipo, quali la disponibilità di un elemento coercitivo, la "forza", per imporre e far osservare le decisioni assunte dalla Giustizia, oppure un riferimento al confronto dialettico presente nel processo. Ecco che, in tal caso, l'immagine in parola rappresenta e spiega una porzione di realtà sociale, sia pur in termini assiologici, ossia come debba concretamente atteggiarsi la Giustizia e quali siano le sue prerogative. Dunque, con l'arte figurata, declinata nel campo della *legal education* in senso tradizionale, è possibile rappresentare e quindi anche spiegare la Giustizia che si dà (o che si dovrebbe dare) all'interno di un certo ordinamento²¹ (così come i principi e gli istituti giuridici che lo compongono).

Dopo aver illustrato la trasmissione di forme concettuali ben definite è giunto il momento di affrontare il modello educativo che ne rappresenta l'opposto.

4. L'apprendimento attraverso l'assenza di forme concettuali definite

La seconda strategia formativa che si esporrà in questo contributo è un approccio educativo incentrato sul "problema", ossia una situazione caratterizzata dalla assenza di qualunque riferimento a forme concettuali pre-definite. Connotato da una spinta dinamica (a differenza del modello concettuale, generalmente statico), in esso è saliente e preminente, non tanto l'attività di trasmissione di forme, quanto piuttosto la capacità di affrontare questioni nuove²².

In tale modello il processo educativo si svolge tramite un'attività di analisi, critica e ragionata, dei limiti del contesto problematico, così come degli elementi rilevanti che lo costituiscono. Oggetto privilegiato di attenzione, dunque, sono le possibili alternative di soluzione al problema considerato.

In ragione del fatto che la finalità precipua di tale approccio formativo è lo sviluppo di una capacità analitica e comprensiva delle questioni volta a volta considerate, riteniamo sia più consono denominare tale attività *Problem Analysis*: l'analisi, lo studio del problema e non la sua soluzione (magari preconfezionata e "calata dall'alto") rappresentano infatti il cuore nevralgico di questo *iter* educativo.

Il ruolo e la centralità del docente si modificano: suo compito primario sarà organizzare in modo strategico le reazioni dell'uditorio all'atto di sviscerare le questioni. Anche in tal caso, il paradigma formativo si articola in tre modelli distinti: il *problem solving*, il *case method* e la *clinical legal education*.

21 Quindi anche per "come è". Immaginiamo una foto ritraente un'udienza durante un maxiprocesso per il terrorismo in Italia. Essa raffigura e descrive un contesto particolare: bunker, celle in aula, schiere di avvocati, folla di giornalisti, etc. Anche senza proferire parola il docente può, esibendo questo simbolo grafico, significare ai suoi studenti molteplici circostanze, contingenze, descrizioni e concetti sullo stato della giustizia in Italia in quegli anni difficili.

22 Savery (2006).

Il primo di essi (*problem solving*) si propone di svolgere un'analisi approfondita delle "relazioni" che sussistono tra elementi differenti in un certo contesto ove potenzialmente si danno molteplici soluzioni divergenti²³. Così facendo allena i discenti a fronteggiare situazioni imprevedute, permettendo loro di scoprire e vagliare (se non tutte, almeno) la gran parte delle opzioni disponibili in relazione ad una certa situazione: una vera e propria *discovery* critica.

La questione o il dilemma sottoposto agli studenti diviene una vera e propria "palestra" dove essi possono allenarsi a tracciare i confini (e dunque a delimitare il perimetro) di un problema, a individuarne gli elementi nodali salienti o fondamentali, a rintracciare e testare differenti opzioni di risoluzione elaborando nuove forme concettuali.

Non da ultimo, tale approccio consente di sviluppare modalità pratiche istruttorie o di raccolta di informazioni utili rispetto alla questione discussa e al contempo di utilizzarle in chiave strategica, addestrandolo all'impiego di *skills* fondamentali per la futura vita professionale dei discenti.

Il secondo modello (*case method*) consiste nella trattazione di "casi", siano essi reali (ossia giudicati dalle Corti dei tribunali) o fittizi (artatamente congeniati a scopo formativo), proposti dal docente ed affrontati direttamente dagli studenti. A loro sarà richiesto di sviluppare, mediante il confronto di due o più posizioni che mirano a ricostruire e risolvere il caso presentato, ciascuna pretesa possibile, allo scopo dichiarato di raggiungere sul punto decisioni strategiche e risolutive. È in tale modello che i discenti possono confrontarsi con casi reali, anche se già decisi dalla competente Autorità Giudiziaria (*in books*)²⁴. L'impiego del *case method* risulta essere di fondamentale importanza per addestrarli a selezionare gli elementi rilevanti di un caso pratico, enucleando al suo interno i punti e i profili chiave e così pure l'opposizione che caratterizza la controversia. Inoltre, rappresenta uno stimolo spiccato per coloro che lo mettono in pratica, in quanto li allena e abitua a considerare e prevedere le conseguenze pratiche di ogni possibile soluzione emergente mediante il confronto sul caso specifico.

Infine, troviamo il terzo e ultimo modello, la *clinical legal education*. Aspetto chiave di tale approccio è la trattazione attiva (*in action*) di un problema giuridico concreto: si va dal colloquio con il cliente sino alla disamina della causa²⁵. È opportuno accentuare il fatto che non si tratta di simulazioni artificiali, ma di veri e propri confronti con soggetti reali e/o professionali, portatori di esigenze concrete e sovente di interessi specifici (*stakeholders*).

Tra gli effetti positivi di questo modello, va segnalato il forte senso di responsabilità e di coinvolgimento che si genera nei discenti quando si trovano a pensare e ad agire come giuristi veri e propri, chiamati ad affrontare problemi giuridici reali²⁶.

23 Lotti (2007), Moens (2007).

24 Marks (2000), Rand (2003).

25 Per un primo studio vedi Grimes (1996).

26 Per un ulteriore approfondimento, Bleadsdale (2013).

Alla luce di quanto qui esposto, emerge come la strategia formativa che procede per assenza di una forma concettuale determinata (*problem based*) sia essenziale per imparare a fronteggiare una situazione incerta, sia essa teorica (*problem solving*), precedentemente risolta o fittiziamente congegnata (*case method*) oppure concretamente esistente e contingente (*clinical education*). In questi modelli si passa da un approccio “statico” ad un approccio “dinamico”: il focus principale, dunque, non è più il concetto giuridico preconfezionato (porzione di sapere come derrata alimentare per sfamare l’appetito conoscitivo del discente), bensì l’attività di analisi della situazione che fa emergere, per contrasto, una nuova forma non determinata esaustivamente e che non possiede le caratteristiche di una figura concettuale già nota.

La dinamicità di tale paradigma è tangibile e può essere ben rappresentata anche graficamente da un movimento ascensionale *bottom-up*: è infatti dal basso, ossia dallo studio ragionato e approfondito di questioni (una commistione tra *analytical and critical thinking*), che si giungerà, procedendo verso l’alto, alla trattazione di concetti. A ciò si aggiunga la considerazione che si mantiene il rapporto “uno-a-molti” (già sostenuto nell’ambito del *concept based learning*), ma in prospettiva “rovesciata”: dall’analisi di un solo problema verso una pluralità di opzioni. Con una ulteriore precisazione: in tale moto ascensionale il punto di arrivo non è predeterminato, già deciso dal docente, ma costituisce il frutto esperienziale di quella attività analitica e tendenzialmente induttiva che conduce a risultati non prevedibili (almeno non interamente) e che presenta contorni non definiti (almeno inizialmente).

Per questi tratti paradigmatici, suggeriamo di rappresentare e così spiegare graficamente tale modello con l’immagine della piramide o del triangolo “capovolti”, i cui lati sono però individuati da “margini quasi-percettivi” (Kanizsa 1954:15) che dunque emergono graficamente per contrasto (fig. 2).

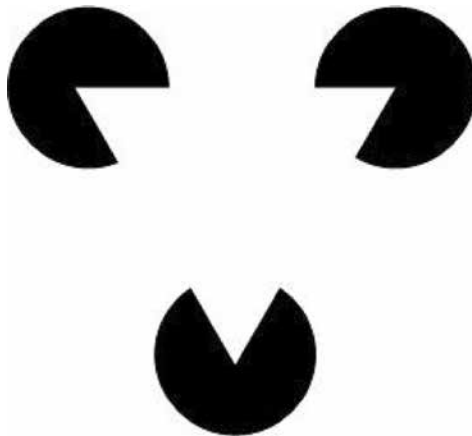


Fig. 2 – Il triangolo non-triangolo

Anche qui in una sola immagine possiamo avere contezza di:

- a) una possibilità di forma concettuale – che perciò si mostra come non definita (il triangolo che appare “per assenza”);
- b) un movimento comunicativo *bottom-up* che rappresenta la dinamica direzionale dal basso della questione all’alto del concetto elaborabile;
- c) il rapporto tra i vari piani o livelli conoscitivi e la necessità di “risalire la corrente” salendo e non scendendo. Ovvero la induzione.

Peraltro, ci permettiamo di aggiungere *en passant*, è forse possibile ricorrere a un’ulteriore “suggerzione” grafica da giustapporre a quella ora indicata: un tessuto “reticolare” che ammantava il triangolo rovesciato. Questo in ragione del fatto che nella strategia formativa *problem based* è fondamentale l’analisi dei dati, profili o “punti nodali” disponibili ed integranti una certa questione giuridica, così come la selezione di alcuni tra essi (un *elenchos* che prediligeva talune connessioni nodali a discapito di altre) per meglio rappresentare e trattare la stessa *quaestio iuris*.

Infine, in connessione a quanto ora affermato e a sottolineare quanto la dinamica di reciprocità tra disegno e strategia formativa (v. *supra*) possa riprodursi anche nel modello *problem based*, riteniamo che la capacità simbolica di raffigurare una questione (socio-)giuridica con il *disegno* possa contribuire a (selezionare e quindi) “stagliare” alcuni elementi di essa piuttosto che altri, ben prestandosi quindi ad essere impiegata anche nel modello *problem*.

Sotteso a queste considerazioni, giova ricordarlo, vi è il connotato tipico della *problem analysis*, ossia la selezione degli elementi salienti di una questione giuridica²⁷. Con la peculiarità che tale iter selettivo potrebbe realizzarsi proprio grazie al disegno (utilizzo questa immagine e non quest’altra), alla capacità simbolico-rappresentativa o arte figurata (prescelta), la quale consentirebbe di rappresentare soltanto taluni elementi significativi del problema a discapito di altri scartati o esclusi perché non significativi. D’altro canto, anche il modello *problem* può essere funzionale al disegno, nella misura in cui permetta di “problematizzare”, tramite l’analisi e la selezione degli elementi salienti, l’opzione grafica sottoposta al vaglio del docente o di chi sia interessato a utilizzarla in un contesto formativo. Questo perché il problema addestra a tracciare confini e la metafora è certamente una metafora spaziale e grafica.

5. La compresenza agonistica di forme definite e forme non definite (o definite per assenza)

Il terzo ed ultimo approccio formativo è incentrato sulla “scelta” e scaturisce dalla considerazione che nella attività di ogni essere umano (a maggior ragione di ogni

27 Stilare un elenco di elementi è attività designata dal termine *elenchos* assunto nel suo significato originale. Si rimanda al prossimo paragrafo per coglierne la connessione con il tema della “confutazione”.

giurista) è di estrema importanza saper operare delle scelte libere. Laddove scegliere non significa possedere forme definite, ma neanche solo esercitare capacità di analisi per affrontare forme concettuali non familiari. Esiste un vincolo di strumentalità e concatenazione fra questi diversi momenti del pensiero: occorre infatti l'abilità di analizzare contesti problematici alla luce delle nozioni apprese per poter agire prendendo una decisione piuttosto che un'altra, per poter scegliere, appunto, fra le varie alternative possibili, per essere in grado di motivare l'opzione prescelta, la quale avrà l'onere di presentarsi come quella preferibile nel contesto di riferimento²⁸.

Detto altrimenti, una decisione accurata può assumersi solo dopo una attenta disamina della questione affrontata, riconoscendo in essa i tratti di figure già familiari oppure riconoscendo la necessità di tracciare i contorni di nuovi concetti.

Questa è una struttura, una forma, socratica: grazie al confronto confutatorio, è possibile mettere in relazione forme concettuali determinate e, grazie al contesto problematico, forme non definite. Questo perché il paradigma del confronto socratico è strutturato nella domanda e nella confutazione. La domanda genera una risposta-forma e la confutazione invece problematizza proprio quella forma, ovvero mette in relazione la forma definita con quella assenza di forma che consente di produrre nuove immagini concettuali (*idee-eidos*). Esse sono proprio la risultante dell'incontro tra immagini concettuali e la forza problematizzante che, svolgendosi per contrasto, ridetermina i confini di quella immagine e prende il nome di "negazione".

Questo approccio fornisce ai discenti un apparato strumentale che consente loro di formulare, e quindi poi sostenere, una certa tesi, li addestra a confutare la posizione avversaria e a difendere la propria dalle contro-argomentazioni altrui.

Questo metodo socraticamente orientato, dunque, nel suo procedere dialogico educa gli studenti a rapportarsi con l'opposizione di controparte, intesa come posizione antitetica alla propria, e a sostenere un dibattito tra diverse tesi possibili mediante l'attività argomentativa e contro-argomentativa. A titolo esemplificativo, si pensi al sistema processuale della tradizione anglosassone, tipicamente *adversarial*, ma anche all'attuale impianto processuale italiano, di indole "socratica", poiché basato sul contraddittorio tra le parti che si connota per lo scontro dialettico di almeno due posizioni discorsive contrapposte²⁹.

È opportuno sottolineare come l'impiego di tale metodo porti chi lo pratica a sviluppare capacità di ragionamento critico (*critical thinking*), ad accrescere rilevanti abilità dialettiche per la futura vita professionale e a rifinire le capacità retoriche allenando l'orazione pubblica (*public speaking*).

Elemento cardine di questo approccio metodologico è la confutazione (*élenchos* o *elenchos*)³⁰: attraverso un processo di progressiva "raffinazione" per opposizione, essa consente di rafforzare una certa tesi, rendendola quindi meno passibile di smentite.

28 Cfr. Sommaggio, Mazzocca, Schiavon (2018).

29 Sul metodo socratico come "cuore" del modello processuale accusatorio, anche italiano, si rimanda a Sommaggio (2014).

30 Inteso in questo caso non in senso etimologico, ossia come elenco selettivo di elementi (v. *Supra* a proposito di *problem based learning*), ma come attività confutatoria in senso stretto, come esercizio di opposizione negatoria rispetto alla tesi di controparte.

Tale approccio si concreta in un incessante *iter* oppositivo che, a discapito di quanto possa sembrare, risulta essere fertile: la sua parte “demolitrice” o “distrutiva” è prodromica al momento “costruttivo”, laddove l’obiettivo è appunto quello di “erigere” forme fondate su argomentazioni che, per il tempo ed il contesto considerati, risultino essere valide ed efficaci poiché resistenti alle opposizioni³¹, ovvero alla problematizzazione.

Allo scopo di trovare la tesi o l’enunciato più resistente a critiche, il giurista dovrà dunque cimentarsi a divenire Socrate di se stesso, considerando i vantaggi e gli svantaggi di ogni soluzione possibile e plasmando una opzione discorsiva alla luce dei tentativi di confutazione che potrebbero esserle rivolti contro.

Una volta di più giova sottolineare come la formazione non debba focalizzarsi solamente sull’apprendimento di regole, assiomi o concetti e nemmeno sulla attività di analisi di problemi, ma occorra invece insegnare un metodo che porti a scegliere la soluzione “migliore” in un determinato contesto (ossia quella che risulti resistente alla propria negazione). È, in parola, una *forma mentis*, un modo di pensare specifico che si caratterizza come confutatorio (o per opposizione) e che consente di ottenere un duplice vantaggio: qualora si atteggi ad autoconfutazione, conduce a scegliere la tesi più resistente, tra quelle disponibili, e a rinforzarla; qualora invece si palesi come confutazione di una tesi altrui, rende possibile l’individuazione e la denuncia dei punti fallaci o deboli nella argomentazione avversaria. Per le ragioni esposte riteniamo che sia fondamentale formare alla scelta, ossia alla capacità di far propria una alternativa perché risulta essere più forte (più resistente) del suo opposto, e dunque impiegare l’approccio a ciò ontologicamente votato, il metodo socratico. Il confronto dialettico nel contraddittorio tra le parti³² è perciò il pilastro fondamentale e l’aspetto più saliente di questa terza strategia formativa. Compito precipuo del docente, in tal caso, è quello di stimolare il discente al ragionamento che tratteggia una forma “per contrasto”, per opposizione tramite l’esercizio del dialogo, portandolo ad esaminare criticamente le proprie scelte e a sviluppare la capacità di rafforzarle attraverso l’argomentazione.

Come è avvenuto per i modelli precedenti, riteniamo stimolante ed illustrativo rappresentare graficamente anche questo metodo formativo. Giova ricordare che per la prima strategia (*concept*) abbiamo proposto il triangolo semplice o la piramide, a significare un movimento dall’alto verso il basso (*top-down*), ossia dal concetto predeterminato dal docente ai discenti (o dalla regola prestabilita alla risoluzione del problema). Per la seconda strategia (*problem*) la nostra scelta è ricaduta sul triangolo (o piramide) “per assenza” (da intendersi come quello composto da margini quasi-percettivi), tuttavia immaginato in posizione capovolta, dal momento che intendiamo il *problem based* come l’antistrofe del *concept based learning* poiché procede dal basso verso l’alto. Tale immagine, infatti, riesce a dar conto

31 Cavalla (2008).

32 Possono divenire “parti”, in senso lato e a titolo esemplificativo, gli studenti di una classe, i soggetti coinvolti in una trattativa, i componenti di una famiglia, le parti di un processo e così via.

di quel movimento ascensionale (*bottom-up*) per cui dal problema si sale verso concetti e soluzioni non predeterminate, ma da raggiungere volta per volta (ecco perché i contorni della figura sono sfumati o soltanto percepiti).

Per questa terza strategia formativa (*choice*) reputiamo evocativo ed illuminante il triangolo di Gaetano Kanizsa (1954:13, 1955) rappresentato però in prospettiva “rovesciata” (fig. 3).

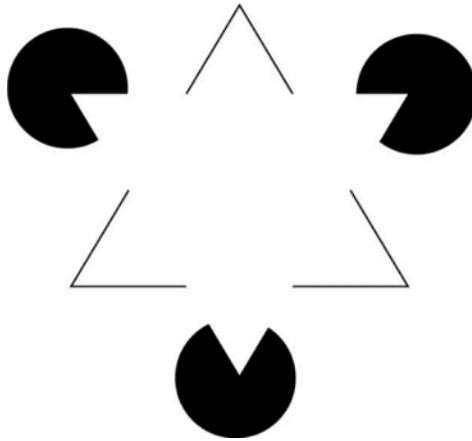


Fig. 3 Il triangolo di Kanizsa “rovesciato”

A parer nostro, esso risulta particolarmente adatto a rappresentare graficamente la relazione di congiunzione, ma anche l’opposizione antitetica tra i due precedenti modelli formativi e al contempo la loro sovrapposizione, il loro mantenersi ad unità, proprio grazie al metodo dialettico. Individuata dalla sovrapposizione o sommatoria delle figure precedenti, questa immagine simboleggia il significato originario di “dialettica”, intesa come ciò che tiene assieme, pur distinguendoli, termini tra loro opposti, ma correlati³³. Infatti, tiene assieme i triangoli precedenti, pur distinguendoli, ed individua così una forma nuova, ulteriore, che vive per la compresenza degli opposti. Se poniamo attenzione al simbolo, però, anche la prima figura (il triangolo con il vertice rivolto verso l’alto) non si presenta più come una forma definita, ma anch’essa mostra confini non più definiti. In questo modo, attraverso una relazione grafica, è possibile “vedere” un concetto che dinamicamente si confronta con la sua problematizzazione³⁴.

33 V. Sommaggio (2012: 187-189).

34 Si noti che questa figura composita può essere utilizzata anche per rappresentare gli elementi che costituiscono il diritto: se il primo triangolo può rappresentare la regola ed il secondo il caso (e la sua intrinseca problematicità), in questa terza figura possiamo riconoscere il modo nel quale regola e caso si rimandano vicendevolmente confrontandosi ed armonizzandosi.

In termini grafici direzionali, inoltre, questa immagine riflette quella dinamica di confronto oppositivo e di frizione tra discorsi razionalmente fondati, che è il contraddittorio³⁵. Tale dinamica può rappresentarsi con due frecce orizzontali rivolte l'una contro l'altra (*competitive approach*).

Questa variante rovesciata del triangolo di Kanizsa, in sintesi, ci pare in grado di rispecchiare graficamente il modello educativo *choice*, ispirato al confronto dialogico di impronta socratica e quindi al metodo dialettico. Questo perché la strategia formativa basata sulla *scelta* procede per scontro di tesi opposte al fine di individuare quella più resistente e dunque maggiormente condivisibile in un dato contesto, consentendo una risposta ai quesiti che si pongono all'atto di scegliere (meglio un pesce, una scarpa, un pennello o uno strumento?) e raggiungendo esiti di verità (personali) condivisibili, abituando chi la pratica a maturare scelte consapevoli a fronte della propria concreta dimensione esperienziale (*bios*) e della propria concezione del mondo (*logos*)³⁶.

L'immagine che proponiamo individua, quindi, uno spazio o un luogo figurato in cui si danno molteplici strade percorribili fra le quali occorre, se si vuole procedere, "scegliere". Icasticamente illustra le varie opzioni potenzialmente in conflitto o le tesi alternative che possono sussistere (e normalmente sussistono) in ogni contesto discorsivo.

Anche il *choice based learning*, infine, può essere funzionale alla capacità simbolico-rappresentativa, con ciò confermando l'idea di una relazione di "reciprocità" fra modelli formativi e disegno: può infatti contribuire a compiere una scelta grafica tra le varie alternative possibili in un certo ambito determinato. È il metodo socratico che in tal caso si inverte e si applica non ai discorsi verbali (*logoi*), bensì alle immagini (*εἰκόνας*); o, se vogliamo, ai "discorsi delle immagini" (da intendersi come il complesso di significati non verbali, ma "figurativi", che due rappresentazioni grafiche generano una volta messe a confronto dialettico tra loro), in ciò aiutando il docente a compiere delle scelte grafiche volta a volta consapevoli, ragionate e argomentate, dunque più solide ed efficaci. Ad indubbio beneficio anche del pubblico cui si rivolge.

6. Osservazioni conclusive

In conclusione, ci limitiamo a ricapitolare brevemente i passaggi delle pagine precedenti suggerendo alcune riflessioni finali. In queste pagine abbiamo illustrato come, a nostro avviso, l'arte figurativa e l'abilità di rappresentazione grafica possano vivere ed articolarsi nell'architettura istituzionale formativa tanto universitaria quanto scolastica, come in tal senso contribuiscano a dipingere i frammenti delle strategie formative in parola e al contempo si lascino sostenere/coadiuvare da esse, in una relazione dinamica che appare essere di piena reciprocità.

35 Sommaggio (2012: 172).

36 Sommaggio (2012).

Per questo abbiamo cercato di esporre (seppure per sommi capi) una teoria formativa incardinata su tre approcci distinti – *Concept*, *Problem* e *Choice* –, avendo cura di rappresentare ciascun paradigma didattico per mezzo di rappresentazioni grafico-simboliche. In questo contributo, infatti, siamo passati dal considerare una prospettiva formativa che presuppone la definizione di forme concettuali calate dall'alto a una dimensione in cui le forme non sono previamente definite e si vanno elaborando/delimitando dal basso³⁷, per giungere infine a un orizzonte che mantiene assieme, pur distinguendole, strategie formative differenti e individua quindi qualcosa di ulteriore. Un *quid pluris* non riducibile alla somma degli elementi precedenti, in cui le forme concettuali già definite e l'*iter* di analisi problematica riescono a interagire dinamicamente e combinarsi a fronte del loro scontro, inverando così una compresenza di opposti. Un modello educativo terzo ed ulteriore che aggiunge un tassello fondamentale, poiché addestra alla fondamentale attività di prendere decisioni: non solo possedere concetti, non solo analizzare contesti problematici, ma anche e soprattutto scegliere dialetticamente tra le varie alternative possibili.

Questo percorso, attraverso le diverse strategie formative e le loro peculiarità, si è svolto proprio grazie alla rappresentazione grafica: se la formazione attraverso il concetto (*concept*), inteso come forma definita, è rappresentabile attraverso un semplice triangolo dai contorni marcati e l'analisi problematica (*problem*) attraverso l'assenza di forme definite (triangolo i cui margini sono quasi percepiti), l'approccio alla scelta (*choice*) può essere rappresentato tramite il "rovesciamento" di una nota figura: il triangolo di Kanizsa. Esso incarna la sinergia compositiva tra una forma definita e una forma non definita, simboleggia l'opposizione/sovrapposizione dialettica delle figure precedenti e dunque la "compresenza" di metodi didattici distinti, ma correlati e potenzialmente complementari, mostra la diversa direzionalità di ciascuna strategia educativa (un triangolo ha il vertice in alto ed uno invece in basso). Con l'ausilio della illustrazione grafico-simbolica, dunque, questo contributo ha cercato di proporre una sistematizzazione dei più diffusi modelli educativi, che culmina nel metodo formativo di tipo socratico/agonistico.

Se la realtà giuridica, come tutta la conoscenza, si connota sempre per instabilità e mancanza di certezza, la vera scommessa per la formazione non riguarda la trasmissione di contenuti giuridici prodotti dal legislatore o dalla giurisprudenza, bensì coinvolge l'educazione al pensiero dei giuristi: la capacità di ragionare, argomentare e confutare per poter considerare i "pro" e i "contro" di una alternativa e per sceglierla, divenendo (o continuando ad essere) "uomini liberi"³⁸.

37 Attraverso un'opera di problematizzazione o analisi critica di un certo contesto.

38 Il riferimento è a Platone ove staglia la differenza fra quanti sono stati educati alla pratica e alla riflessione filosofica rispetto a "chi si aggira", verrebbe da pensare senza un metodo e una cognizione particolarmente fondati, nelle aule dei tribunali. "Coloro che fin da giovani si aggirano nei tribunali e in luoghi simili, se vengono raffrontati a quelli che sono stati allevati nello studio della filosofia e in attività di questo tipo, corrono il rischio di apparire come se fossero stati allevati come schiavi di fronte a uomini liberi." (Platone, *Teeteto*, 172 c-d).

Siamo convinti, infatti, che questa capacità di sostenere una posizione in un ipotetico dibattito (o contraddittorio) al fine di renderla più forte e sostenibile in un contesto oppositivo possa coincidere con l'abilità di *design*, di progettare forme nuove e di plasmare la cultura dei discenti.

In conclusione, possiamo riflettere su alcune constatazioni. Innanzitutto, non esiste un unico modo per insegnare il diritto, poiché esso dipende da che cosa intendiamo con l'espressione "diritto", lemma che assume significati differenti a seconda dei sistemi giuridici considerati. Infatti, l'approccio che abbiamo chiamato *Concept* (forma definita) è preferito nell'ambito della formazione giuridica dei paesi di Civil Law e questo perché nella corrispondente area geografica l'idea del diritto più condivisa coincide con un concetto: una realtà già formata e tendenzialmente stabile (una regola, una norma). Il secondo approccio, basato sul problema (o su di un caso), viene preferito nei paesi di Common Law, i quali non fanno mistero di considerare il diritto come una realtà decisa e individuata caso per caso, dunque non preconfezionata.

Se questo è vero, possiamo sostenere che il terzo approccio, invece, mostra che il diritto non è solo regola né solo caso, ma è esperienza processuale, opposizione, confronto di possibilità. Questa risposta apre forse a contesti non più circoscritti al solo mondo continentale o anglosassone, ma, se debitamente approfondita, è in grado di schiudere una prospettiva realmente globale.

A seconda della concezione o della teoria che si abbraccia, avremo una diversa risposta ed una diversa proposta formativa. In altri termini, è pur vero che se un uomo ha fame è meglio insegnargli a pescare che dargli un pesce. Ma è altrettanto vero che occorre prima spiegargli che cosa sia un pesce e a scegliere tra pesci e scarpe vecchie a seconda che si abbia fame o si debba camminare. E occorre mettere in opposizione queste possibilità. Si tratta di un circolo virtuoso tra concetti, problemi e scelte, una vera e propria integrazione oppositiva e funzionale tra le diverse strategie presentate, dove nessuna delle fasi può essere eliminata né assolutizzata, pena la libertà e la dignità del futuro professionista. Il giurista educato da Socrate possiede gli strumenti per affrontare il suo percorso professionale, qualunque esso sia, da uomo libero e non da schiavo. E il triangolo di Kanizsa ne è l'*imago*.

Riferimenti bibliografici

- Angelici C. 2005, "La formazione del giurista", *Atti del convegno* (Roma, 2 luglio 2004), Milano: Giuffrè.
- Bleasdale Hill L. and P. Wragg 2013, "Models of Clinic and Their Value to Students, Universities and the Community in the post-2012 Fees Era", *International Journal of Clinical Legal Education*, 19: 257-270.
- Bocconcino M.M. 2017, "Graphic Representation and Drawing", *Multidisciplinary Digital Publishing Institute Proceedings*, 1(9): 1086.
- Boehme-Nefler V. 2010, *Pictorial law: modern law and the power of pictures*, Springer Science & Business Media.
- Brunschwig C.R., A. Geist, F. Lachmayer, and G. Schefbeck 2011, "Multisensory law and legal informatics: a comparison of how these legal disciplines relate to visual law", *Struk-*

- turierung der Juristischen Semantik -Structuring Legal Semantics*, Editions Weblaw, 1: 573-667.
- Capranico S. 1997, *Role Playing, Manuale ad uso di formatori ed insegnanti*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cavalla F. 2008, *Retorica processo verità*, Milano: FrancoAngeli.
- Costa P. 2013, “La formazione del giurista. A proposito di una recente collana di studi”, *Sociologia del diritto*, 1: 215-222.
- Dyson B. 2001, “Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program”, *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3): 264-281.
- Exley K. and R. Dennick 2009, *Giving a lecture: From presenting to teaching*, New York and London: Routledge.
- Ferrari V. 2006, *Diritto e Società. Elementi di sociologia del diritto*, Roma-Bari: Laterza.
- Giuliani A. and N. Picardi (a cura di) 1975, *L'educazione giuridica. Modelli di università e progetti di riforma* (vol. I), Perugia: Libreria Universitaria.
- Giuliani A. and N. Picardi (a cura di) 1979, *L'educazione giuridica. Profili storici* (vol. II), Perugia: Libreria Universitaria.
- Goonetilleke R.S., H.M. Shih, and J. Fritsch 2001, “Effects of training and representational characteristics in icon design”, *International Journal of Human-Computer Studies*, 55(5): 741-760.
- Grimes R. 1996, *The Theory and Practice of Clinical Legal Education*, in Webb J. And C. Maugham, *Teaching Lawyers Skills*, London: Butterworths Law.
- Haapio H., D.A. Plewe, and R. DeRooy 2016, “Next generation deal design: Comics and visual platforms for contracting”, *Networks. Proceedings of the 19th International Legal Informatics Symposium IRIS*, 373-380.
- Haapio H., D.A. Plewe, and R. DeRooy 2017, “Contract continuum: From text to images, comics, and code”, in E. Schweighofer *et al.* (Eds.), *Trend and Communities of Legal Informatics. Proceedings of the 20th International Legal Informatics Symposium IRIS 2017*, 411-418.
- Irti N. 2010, “La formazione del giurista nell'Università del ‘saper fare’”, *Rivista giuridica degli studenti dell'Università di Macerata*, 0: 29-36.
- Jackson D. 2016, “Human-Centred Legal Tech: Integrating Design in Legal Education”, *Law Teacher*, 50(1): 82-97.
- Johnson D. W., R. Johnson, and E. Holubeck 1996, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento: Erickson.
- Kanizsa G. 1954, “Linee virtuali e margini fenomenici in assenza di discontinuità di stimolazione”, *Atti del X convegno degli psicologi italiani* (Chianciano Terme-Siena, 10-14 ottobre 1954), Firenze: Editrice Universitaria.
- Kanizsa G. 1955, “Margini quasi-percettivi in campi con stimolazione omogenea”, *Rivista di Psicologia* 49(1): 7-30.
- Keating A. and C.B. Andersen 2016, “A graphic contract: taking visualisation in contracting a step further”, *Journal of Strategic Contracting and Negotiation*, 2(1-2): 10-18.
- Lorini G. and Moroni S. 2020, “How to make norms with drawings: An investigation of normativity beyond the realm of words”, *Semiotica*, 233: 55-76.
- Lotti A. 2007, *Apprendere per problemi. Una sperimentazione didattica nelle Facoltà umanistiche*, Bari: Progedit.
- Marks C.T. 2000, “Understanding the Process of Judicial Policymaking Through Case Analysis”, *Stetson Law Review*, 29: 1155-1180.
- Marzocco V., S. Zullo, and T. Casadei 2019, *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, Pisa: Pacini.

- McLeish J. 1968, *The Lecture Method*, Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Moens G.A. 2007, "The Mysteries of Problem-based Learning: Combining Enthusiasm and Excellence", *University of Toledo Law Review*, (38): 623-632.
- Moro P. 2015, "Educazione giuridica e didattica performativa", *Cultura e Diritti*, 85-96.
- Moro P. (a cura di) 2020, *Insegnare diritto ed economia. Metodi e prospettive della didattica giuridica ed economica*, Milano: FrancoAngeli.
- Padoa Schioppa A. 2014, *Ri-formare il giurista, un percorso incompiuto*, Torino: Giappichelli.
- Pasciuta B. and L. Loschiavo 2018, *La formazione del giurista. Contributi ad una riflessione*, Roma: Roma Tre Press.
- Pascuzzi G. 2013, *Giuristi si diventa. Come riconoscere e apprendere le abilità proprie delle professioni legali*, Bologna: il Mulino.
- Passera S. 2017, *Beyond the wall of contract text. Visualizing contracts to foster understanding and collaboration within and across organizations*. PhD thesis, Aalto University.
- Platone, *Teeteto*, in F. Ferrari *et al.* (a cura di) 2013, Milano: Bur Rizzoli.
- Rand J.W. 2003, "Understanding Why Good Lawyers Go Bad: Using Case Studies in Teaching Cognitive Bias in Legal Decision-making", *Clinical Law Review*, 9: 731-782.
- Rees C. 2018, "Drawing on drawings: Moving beyond text in health professions education research", *Perspectives on medical education*, 7(3): 166-173.
- Savery J.R. 2001, "Overview of Problem based Learning: Definitions and Distinctions", *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1): 9-20.
- Sommaggio P. 2012, *Contraddittorio Giudizio Mediazione. La danza del demone mediano*, Milano: FrancoAngeli.
- Sommaggio P. 2014, "The Socratic Heart of the Adversarial System", *University of Leicester School of Law Research Paper*, (14-21), <https://ssrn.com/abstract=2486674>.
- Sommaggio P., M. Mazzocca, and A. Schiavon 2018, "Educate through Debate. The Project A suon di parole", *Athens Journal of Social Science*, 5(3): 257-268.
- Sommaggio P. 2019, "Nuove strategie formative per una educazione di qualità, equa ed inclusiva", in S. Soresi, L. Nota, and S. Santilli, *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'agenda 2030*, Padova: Cleup: 35-55.
- Sommaggio P. 2020, "Per una cultura del contraddittorio nella scuola italiana. Il progetto formativo 'A suon di parole – Il gioco del contraddittorio'", in P. Sommaggio and C. Tamanini, *A suon di parole. Il gioco del contraddittorio. Il format trentino del dibattito per l'innovazione della didattica*, Milano: Mimesis: 57-94.
- Spantigati F. 1997, "La formazione del giurista strumentale alla costruzione del 'sistema'", *Politica del diritto*, XXVIII (1): 125-141.
- Sutherland T.M. 1976, "The Lecture Method", *NACTA Journal*, 20(3): 29-33.
- Tang G.M. 1991, "The Role and Value of Graphic Representation of Knowledge Structures in ESL Student Learning: An Ethnographic Study", *TESL Canada Journal*, 9(1): 29-41.
- Tufte E.R. 1997, *Visual Explanations: Images and Quantities, Evidence and Narrative*, Cheshire, CT, USA: Graphics Press.
- Verner C. and G. Dickinson 1967, "The Lecture. An Analysis and Review of Research", *Adult Education*, 17(2): 85-100.