Collana *in*/Tigor
Facoltà di Scienze della Formazione
Università degli Studi di Trieste
2

Comitato scientifico
Giuseppe Battelli - Università degli Studi di Trieste, Stefano Amadio - Università degli Studi di Trieste, Giliberto Capano - Università degli Studi di Bologna, Fabio Cossutta Università degli Studi Trieste, Marco Cossutta - Università degli Studi di Trieste, Giuseppe Longo - Università degli Studi di Trieste, Maurizio Manzin - Università degli Studi di Trento, Paolo Moro - Università degli Studi di Padova, Gisella Paoletti - Università degli Studi di Trieste, Marina Sbisà - Università degli Studi di Trieste, Roberto Scarciglia - Università degli Studi di Trieste, Valter Sergo - Università degli Studi di Trieste, Giacomo Todeschini - Università degli Studi di Trieste, Miriam Totis - Presidente dell'Ordine degli Assistenti Sociali del Friuli – Venezia Giulia

Presentazione della collana *in*/Tigor

Nell'immaginario collettivo l'Università viene percepita, in prevalenza, come una istituzione e tutt'al più un luogo fisico. Andando oltre questa pur legittima e diffusa percezione, la chiave di volta per cogliere il senso della collana *in*/Tigor va piuttosto cercata nel significato originario del termine *università*: a lungo attivo nella lingua italiana per designare le corporazioni e, quindi, più modernamente declinabile come comunità indivisa di coloro che, pur con funzioni e competenze diverse, condividono l'arte (intesa quale attività/lavoro) dello studio.

Se la finalità operativa della collana è individuabile nella diffusione dei risultati di valide analisi scientifiche e dei frutti del migliore insegnamento e della più proficua collaborazione con le aree professionali dialoganti con la stessa *università*, il fondamento profondo della stessa sta nel voler proporsi come segno di una data concezione e conseguente sperimentazione di *università*. Quale?

La collana, lo suggerisce lo stesso nome, trova la propria simbolica collocazione nell'edificio di via Tigor. Ma ciò non va affatto inteso come riferimento esclusivo e negativamente identitario, bensì come 'luogo' che, se non nega le proprie concrete radici storiche, si apre e si offre in quanto *agorà virtuale* nella quale incontrare sia ciascuna delle specifiche comunità di studio e di lavoro che costituiscono l'insieme complessivo dell'Ateneo di Trieste e di altri Atenei, sia ciascuna delle aree professionali che operanti nella società civile dialogano con lo stesso mondo universitario.

In tal senso, e in un momento di drammatica messa in discussione dello stesso significato fondativo dell'*università*, e di insidiosa deriva verso deformanti declinazioni aziendaliste o tecnoburocratiche, questa *agorà* intende proporsi come spazio che - rivolgendosi a coloro che ancora credono al decisivo ruolo dell'università pubblica in quanto veicolo di scienza e conoscenza, crescita della formazione critica, educazione a una cittadinanza consapevole - invera l'inscindibile unità di studio, insegnamento, legame con la società civile, ribadendo con forza come né l'uno, né gli altri potrebbero esprimere integralmente la propria intrinseca potenzialità qualora, invece di realizzare un'armoniosa fusione, perseguissero l'obiettivo di uno sviluppo separato.

Ecco allora che la collana *in*/Tigor si concepisce come una *universitas* di persone liberamente accomunate dall'amore per la conoscenza e liberamente operanti, a prescindere e nel superamento di ogni predefinita cristallizzazione di ruoli, secondo i princìpi sopra delineati.

La versione elettronica del volume a testo completo, è disponibile sull'Archivio digitale istituzionale di Ateneo dell'Università di Trieste, "OpenstarTs" all'indirizzo: http://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/3869

Questo volume costituisce la pubblicazione degli atti del convegno *Retorica forense – Seminario di studi sulla metodologia giuridica* svoltosi a Pordenone il 20 dicembre 2010 e realizzato dal CERMEG Friuli-Venezia Giulia con il contributo della Regione Friuli-Venezia Giulia ai sensi della L.R. 3/1998

CERMEG

impaginazione
Elena Tonzar

© copyright Edizioni Università di Trieste, Trieste 2011.

Proprietà letteraria riservata.
I diritti di traduzione, memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento totale e parziale di questa
pubblicazione, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm,
le fotocopie e altro) sono riservati per tutti i paesi.

ISBN 978-88-8303-318-6

EUT - Edizioni Università di Trieste
Via E. Weiss, 21 – 34128 Trieste
http://eut.units.it

EDUCAZIONE FORENSE
Sul metodo della didattica giuridica

a cura di PAOLO MORO

presentazione di ALARICO MARIANI MARINI

EUT
Edizioni
Università
di Trieste

SOMMARIO

ALARICO MARIANI MARINI
9 *PRESENTAZIONE*

PAOLO MORO
15 *EDUCAZIONE RETORICA E FORMAZIONE FORENSE*

MAURIZIO MANZIN
25 *LA FORMAZIONE DEI FORMATORI. COME S'INSEGNA NEL «GINNASIO FORENSE»*

MARCO COSSUTTA
37 *METODO FORMATIVO E METODO GIURIDICO. DUE CAMPI A CONFRONTO PER MEZZO DI NOVE DOMANDE*

PAOLO DORIA
67 *IL METODO CASISTICO, LA RETORICA FORENSE E LA REDAZIONE DEI TESTI GIURIDICI NELLA SCUOLA DI FORMAZIONE DEGLI AVVOCATI*

CLAUDIO VERGINE
87 *LA SCUOLA FORENSE COME LUOGO PRIVILEGIATO DI FORMAZIONE ED EDUCAZIONE DEL FUTURO AVVOCATO E DELL'AVVOCATO DEL FUTURO*

GUIDO BONOMO, CARLA BROCCARDO
109 *CENTRALITÀ DELLA METODOLOGIA NELLA FORMAZIONE DEI FORMATORI FORENSI*

FEDERICO D'ANNEO
113 *LA SCUOLA FORENSE FERRARESE. LA DIDATTICA FORENSE COSTRUITA ATTORNO ALL'ENTUSIASMO*

ILARIA GIRALDO
119 *TEORIA E PRATICA NELLA FORMAZIONE DEL PRATICANTE AVVOCATO. LA MEDIAZIONE POSSIBILE*

GIOVANNA LOSSO
125 *L'ESPERIENZA DELLA SCUOLA FORENSE DI BELLUNO*

MARCELLO MANCUSO, MICHELE AMBRA
129 *FORMALIZZAZIONE DEL SISTEMA GIURIDICO, RETORICA FORENSE E DIDATTICA. UN ESPERIMENTO*

137 *BIBLIOGRAFIA RAGIONATA*
(A CURA DI LETIZIA MINGARDO)

PRESENTAZIONE

Oltre centocinquantanni fa Federigo Del Rosso, eminente giurista in Pisa, dedicava ai suoi studenti un libro dalla discreta intitolazione di "Alcuni cenni sulla logica del diritto civile privato", che in realtà era un trattato sull'interpretazione della legge, con il quale egli si proponeva di "connettere insieme le vie della Teorica e della Pratica, sicché potessero divenire una sola". Nella prefazione scriveva che se gli studi rettamente condotti servono a "conoscere i diritti degli uomini" non insegnano tuttavia a farli valere, perché a questo fine occorre guidare il giovane "dall'accademia nel foro", ove egli apprende a "connettere le leggi coi fatti" e "impara da sé a giudicare e a difendere le cause".
Circa cento anni dopo Alessandro Giuliani nella presentazione del libro di Chaïm Perelman dal titolo "Logica del diritto nuova retorica", riprendeva magistralmente quelle lontane riflessioni anticipando l'idea che la legge non esaurisce tutta l'area del diritto e che va interpretata con altre regole, con i principi generali, con equità e ragionevolezza. E si chiedeva se tale discorso fosse allora attuale per la cultura giuridica; e, infatti, non lo era.
L'importanza nella formazione del giurista pratico della nuova retorica, i cui principi classici venivano ripresi nella teoria e nella tecnica dell'argomentazione a partire da Perelman, doveva essere percepita solo negli anni seguenti in settori avveduti dell'avvocatura e ispirare un progetto di formazione post-laurea integrativo della pratica.
Solo dagli anni Novanta del secolo scorso, infatti, veniva affrontato concretamente in seno alle istituzioni forensi il problema di formare i praticanti avvocati con la istituzione di scuole forensi degli ordini

dirette a coniugare la pratica tradizionale di studio con l'insegnamento e la sperimentazione delle discipline, delle tecniche e di un metodo per applicare il diritto.
Si delineava così un modello formativo del tutto nuovo ed inedito per la cui realizzazione sorgevano scuole, centri di studio e di ricerca su percorsi didattici ispirati alla retorica classica e ai suoi sviluppi nella modernità.
Tra questi si è subito distinto il CERMEG, attivissimo centro di ricerche sulla metodologia giuridica sorto nel 2004 a Trento le cui iniziative, arricchite dai contributi di giuristi, avvocati e filosofi del diritto, hanno registrato e registrano tuttora importanti sviluppi sulla educazione dei giovani che aspirano all'avvocatura. Ed è significativo che con il titolo emblematico di "Educazione forense", siano ora pubblicati gli atti del recente seminario di studio del CERMEG, curati da Paolo Moro, che rappresentano un contributo specifico e meditato per quanti si occupano di attività formative nella professione giuridica.
La raccolta è introdotta da uno scritto di Moro sul modello retorico di formazione ed educazione forense, e comprende una serie di interventi che compongono un quadro di grande interesse, che spazia dai principi sui quali si basano la cultura e le competenze del giurista pratico alla illustrazione dei metodi con i quali concretamente si attua un sistema formativo, corredati da testimonianze su esperienze condotte in varie scuole forensi.
È comune a tutti gli scritti la premessa che il giovane laureato, uscito dalle aule universitarie, precipita smarrito nel mondo della giustizia vivente delle aule giudiziarie, che della scienza giuridica astratta non è neppure lontana immagine intriso com'è di fatti, di vita, di sentimenti e di passioni nei quali il "diritto" si cala attraverso la molteplicità e la varietà delle regole applicabili ai singoli casi.
La formazione è dunque, nel giudizio degli autori, il percorso che può accompagnarlo nella impervia transizione dal sapere giuridico, o meglio dai segmenti di esso appresi negli studi, agli approfondimenti concretamente condotti sui casi con il metodo della ragione pratica e con lo strumento dialettico dell'argomentazione.
Impostazione che emerge nitidamente dagli scritti di Maurizio Manzin e Marco Cossutta, entrambi filosofi del diritto e profondi conoscitori dell'educazione giuridica dei giovani.
Le carenze della didattica universitaria e la frammentazione dell'offerta formativa richiedono, secondo Manzin, l'adozione di un modello che parta "dal basso", dall'iniziativa degli ordini e delle scuole forensi territoriali e che affidi a formatori preparati il compito di educare i

giovani ad "essere" avvocati e non soltanto a "fare" gli avvocati, il che significa incarnare un ruolo fatto di saperi, di cultura e di responsabilità e non apprendere un mestiere. Occorre a tal fine una didattica orientata ad una prospettiva classica che, ispirata alla tradizione retorica, abbracci discipline per risolvere problemi e tecniche per persuadere.
Da queste premesse Cossutta, con uno stile di ampio respiro, prende le mosse per tratteggiare un processo formativo che rifugga dal "tecnicismo esteriore" per forgiare l'identità dell'avvocato nei suoi fondamenti culturali e sociali. Emerge dallo scritto una "prospettiva processuale del diritto", sorta dal superamento del positivismo giuridico e dell'ottimismo ottocentesco della codificazione, nella quale il processo è il luogo dove viene introdotto il caso della vita e sul caso ricostruita la regola.
Con i saggi di Paolo Doria, Claudio Vergine, Guido Bonomo e Carla Broccardo, avvocati e formatori di vaste esperienze, la trattazione affronta concretamente l'attuazione di metodologie formative, ne coglie difficoltà e prospettive, e ne trae indicazioni e linee guida per modelli didattici.
Vi è descritto con puntuali riferimenti il processo che nel volgere di un decennio ha prodotto nell'avvocatura un sistema formativo articolato in una rete di circa ottanta scuole, coordinate in un organismo che tutte le rappresenta in seno alla Scuola Superiore dell'Avvocatura del Consiglio Nazionale Forense.
Sin dall'inizio le scuole forensi del Triveneto hanno sperimentato il metodo ispirato dalla scuola padovana secondo linee guida della Scuola Superiore, fecondo esempio di collaborazione tra università e avvocatura, e attingendo agli insegnamenti della metodologia giuridica e della retorica classica, hanno introdotto nella didattica formativa le tecniche per la ricerca, l'interpretazione e l'applicazione del diritto.
Si è inoltre, e finalmente, attribuito un ruolo centrale alla riflessione sull'etica professionale e sulla deontologia, materie assenti negli insegnamenti del diritto e marginali nella preparazione all'esame di avvocato, secondo una concezione ottocentesca, elitaria ed autoreferenziale della professione.
Ne risulta una guida utilissima e dettagliata del percorso formativo, corredata da un'ampia rassegna dei testi che negli ultimi anni hanno contribuito all'approfondimento di un metodo che si ispira all'idea che il periodo post-laurea non va appiattito sul fine strumentale e circoscritto della preparazione ad un esame di avvocato, esame di per sè inadeguato, ma va indirizzato a costruire una identità culturale, tecnica ed etica che valorizzi un ruolo di forte significato sociale e di rilievo pubblicistico.

Federico D'Anneo, entusiasta promotore di formazione, vi racconta la sua esperienza di docente fondata sulla intuizione della importanza delle tecniche di comunicazione nell'attività formativa. Una comunicazione efficace crea un fecondo rapporto tra docente e discente, trasmette entusiasmo per un progetto, arricchisce la cultura del giovane e realizza una dimensione didattica aperta all'innovazione, come un laboratorio "che dia il senso del dinamismo e della costruzione di cose solide". Crede infatti, D'Anneo, che l'entusiasmo sia contagioso, ed ha ragione.
Il volume si chiude con la narrazione delle esperienze di avvocati docenti nelle scuole forensi, come Ilaria Giraldo, Giovanna Losso, Michele Ambra e Marcello Mancuso, che dimostrano la vivacità intellettuale e il dinamismo sperimentale che caratterizzano l'attività formativa delle scuole, anche con esercitazioni di scrittura giuridica ed escursioni in settori di studio inesplorati come la PNL e l'intelligenza artificiale.
Letizia Mingardo propone, in conclusione, una bibliografia ragionata di pubblicazioni in tema di didattica del diritto e formazione del giurista, strumento prezioso di ricerca e di studio nella materia per accuratezza ed ampiezza di materiali.
L'ampio ventaglio di tematiche attinenti alla formazione iniziale dell'avvocato che emerge dal quadro vario e approfondito offerto dal volume non consente in un breve scritto di fare giustizia nei confronti degli autori.
La prima impressione che se ne trae è di uno straordinario impegno intellettuale ed operativo, di una creatività animata da passione civile e culturale, e da una dedizione ad un grande e difficoltoso progetto quale è quello di una avvocatura sempre più culturalmente ed eticamente all'avanguardia nel progresso della società.
È un impegno che si è sviluppato all'interno di una professione in crisi, specchio di una Italia sofferente e in declino, in anni nei quali l'avvocatura non è riuscita a ricostruire una identità sintonica con il mondo che ci circonda, e ad affermare un ruolo del quale sia percepita la rilevanza sociale.
Una formazione dei giovani aperta al futuro, all'Europa, ad una preminente connotazione etica della professione, trova difficoltà ad essere riconosciuta come priorità nel mondo forense attuale smarrito in contesti vischiosi, di obsoleta autoreferenzialità, ingabbiato in modelli vetusti quanto il suo ordinamento.
Lo squarcio offerto da questo libro illumina un settore dell'avvocatura, non sempre conosciuto, che assolve disinteressatamente e nel silenzio

un dovere verso la società e non verso se stesso, che è quello di preparare nuove generazioni di avvocati preparati, colti ed eticamente responsabili, portatori coraggiosi dei diritti fondamentali delle persone e della collettività.
È una avanguardia che incoraggia a guardare avanti e ad accrescere le file verso un traguardo esaltante.

Alarico Mariani Marini
Vicepresidente della Scuola Superiore dell'Avvocatura

EDUCAZIONE RETORICA E FORMAZIONE FORENSE

PAOLO MORO

ABSTRACT

Le indispensabili esigenze dello studio teorico e dell'addestramento pratico possono essere mediate da un modello didattico ispirato alla retorica, che consente di coniugare sapere giuridico e abilità forense attraverso una metodologia non solo informativa, ma anche performativa.

Riorganizzare oggi una scuola di retorica forense per preparare i giuristi professionali significa superare il razionalismo normocentrico della dogmatica ottocentesca e l'empirismo tecnocratico dell'utilitarismo postmoderno, ripercorrendo con gli strumenti tecnici della civiltà contemporanea l'antica riflessione filosofica sul valore dialettico dell'argomentazione e della discussione.

Il modello retorico ha una duplice funzione didascalica, presentandosi non solo come uno schema da insegnare, proponendo al discente azioni adeguate all'apprendimento dell'abilità di argomentare nel processo, ma anche come uno schema per insegnare, indicando al docente attività compatibili con una metodologia didattica dialettica e performativa.

PAROLE CHIAVE

Educazione forense; formazione forense; didattica forense; retorica; dialettica; metodologia; scuole forensi.

SOMMARIO

§1. – Giurisprudenza e didattica forense. §2. –Retorica ed educazione forense. §3. –Dialettica e ginnasio forense. §4. – La Scuola Forense del CERMEG.

1 - GIURISPRUDENZA E DIDATTICA FORENSE

Il modello formativo delle accademie giuridiche e delle corporazioni professionali deve offrire un'approfondita preparazione culturale e un'adeguata competenza pratica al laureato in giurisprudenza che intende svolgere in Italia una professione forense, come quella di avvocato, magistrato e notaio[1].

Invero, chi ha frequentato una scuola giuridica o un corso forense spesso si trova in una situazione di spaesamento teorico e, nello stesso tempo, di disorientamento pratico, accentuata dalla confusa combinazione negli studi accademici e nella formazione professionale di una duplice mentalità: da un lato si ripropone un astratto nozionismo razionalista, volto all'insegnamento del diritto positivo attraverso la conoscenza della norma legislativa e della sua interpretazione; dall'altro si suggerisce un occasionale pragmatismo empirista, diretto alla didattica della soluzione contingente dei casi attraverso l'indagine delle decisioni dei giudici[2].

Gli studi accademici di giurisprudenza (termine che deriva dal sintagma *juris prudentia*, che significa anche «apprendimento del diritto») debbono offrire a chi consegue la laurea un'adeguata competenza pratica per affrontare il tirocinio nello specifico campo professionale dell'avvocatura, della magistratura e del notariato e, senza ridurre la didattica alla soluzione empirica di problemi contingenti, hanno il compito di contribuire alla preparazione professionale dello studente con un adeguato approfondimento culturale.

I percorsi addestrativi delle scuole corporative (come quelle dell'avvocatura, della magistratura e del notariato) debbono garantire a chi ha conseguito la laurea un'idonea e aggiornata conoscenza del metodo e della cultura del giurista e, senza rendere la didattica una pura ripetizione di corsi istituzionali, devono trasmettere al frequentante un sapere pratico e di alta formazione professionale.

a) L'esigenza di indicare prospettive di rinnovo della metodologia d'insegnamento nelle facoltà giuridiche delle università italiane è

---

1 Il presente lavoro sviluppa alcune riflessioni presentate in occasione del seminario di studi organizzato dal Cermeg Friuli-Venezia Giulia a Pordenone il 20 dicembre 2010.

2 Chi scrive ha già esaminato la questione nel volume *Didattica forense. La formazione retorica dell'avvocato*, Libreria Al Segno Editrice, Pordenone, 2009.

stata chiaramente avvertita nella dottrina[3] ed è stata positivizzata nell'ordinamento universitario, che impone la valorizzazione del profilo pratico e professionalizzante della preparazione giuridica dello studente, come confermano gli obiettivi formativi indicati nella definizione, deliberata con Decreto Ministeriale 25 novembre 2005, della classe del corso di laurea magistrale in giurisprudenza.

Le indispensabili esigenze dello studio teorico e dell'addestramento pratico possono essere mediate da un modello didattico che consenta di coniugare sapere giuridico e abilità forense attraverso una metodologia non solo informativa, ma anche performativa: l'insegnamento del diritto non può limitarsi al trasferimento al discente delle conoscenze della normativa e della sua interpretazione, ma deve estendersi al coinvolgimento del medesimo nell'apprendimento pratico delle tecniche di soluzione del caso controverso.

Invero, l'accoglimento critico di una metodologia didattica performativa conduce a considerare meglio difendibile nella formazione del giurista una prospettiva processuale del diritto, secondo cui momento specifico ed irrinunciabile dell'esperienza giuridica è la controversia giudiziale, che si manifesta come fenomeno ontologicamente (anche se non cronologicamente) originario rispetto alla regola legale la quale, appunto, soltanto nel processo trova la propria applicazione e interpretazione[4].

Infatti, l'efficacia pedagogica di una metodologia didattica attiva può manifestarsi in molteplici procedimenti di apprendimento cognitivo basati sull'esperienza sociale, valorizzando la relazionalità del singolo all'interno del gruppo, come accade nell'analisi teorica e nella discussione pratica della controversia giuridica, e favorendo l'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*) attraverso la discussione interattiva (*brainstorming*), la soluzione del conflitto cognitivo (*problem solving*), il lavoro di gruppo (*workshop*), il gioco di ruolo (*role playing*)[5].

---

3 Cfr. F. Lombardi, *Prospettive per una nuova metodologia nella didattica*, in AA.VV., *L'insegnamento del diritto oggi*, a cura di G. Rebuffa e G. Visintini, Giuffrè, Milano, 1996, p. 246.

4 Chi scrive si è soffermato su questa prospettiva in *La via della giustizia. Il fondamento dialettico del processo. Con l'«Apologia di Socrate» di Platone*, Libreria Al Segno Editrice, Pordenone, 2004[2].

5 Cfr. AA.VV., *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, a cura di E. Nigris, S.C. Negri e F. Zuccoli, Carocci, Roma, 2007.

b) Il più importante tentativo di rispondere ai bisogni formativi del laureato in giurisprudenza e di rimediare al concettualismo accademico con l'istituzione di scuole forensi d'impronta pratica, fondate sul rinnovamento della metodologia didattica, è stato dato dall'avvocatura italiana.
Il Consiglio Nazionale Forense ha costituito nel 1999 il Centro per la formazione e l'aggiornamento professionale degli avvocati e nel 2007 la Scuola Superiore dell'Avvocatura con lo scopo di dare avvio alle scuole forensi per i praticanti avvocati sulla base di un nuovo modello formativo già indicato dall'art. 3 del D.P.R. n. 101/1990 ma capace di garantire un'adeguata preparazione culturale e metodologica senza limitarsi al mero addestramento per il superamento dell'esame di abilitazione professionale[6].
La metodologia forense costituisce la principale fra le linee guida elaborate per le scuole forensi italiane dalla Scuola superiore dell'avvocatura, che sta sviluppando un importante percorso innovativo delle tecniche didattiche rivolgendo grande attenzione al tema fondamentale della formazione dei formatori.

2 - RETORICA ED EDUCAZIONE FORENSE

La metodologia che consente di sviluppare nell'insegnamento del diritto forense gli elementi performativi della dialettica processuale è la retorica[7].
Radicata nella filosofia dai più autorevoli maestri del pensiero greco, la retorica forense è l'arte della discussione giudiziaria fin dalle origini della civiltà occidentale e costituisce il metodo classico dell'educazione del giurista.
L'opera di rielaborazione sistematica di Aristotele si diffonde ampiamente nella civiltà ellenica e, successivamente, la retorica diventa la disciplina più importante della cultura giuridica romana: Cicerone e Quintiliano, che svolgevano la professione forense, ne fanno esplicitamente la base

6 Cfr. A. Mariani Marini, *Come formare il giurista*, in *Diritto & formazione*, 2005, 10, p. 1388.

7 Sull'importanza della retorica nell'insegnamento del diritto in una prospettiva processuale, cfr. C. Perelman, *La réforme de l'enseignement du droit et la nouvelle rhétorique*, in AA.VV., *L'educazione giuridica. 1. Modelli di università e progetti di riforma*, a cura di N. Picardi e R. Martino, Cacucci, Bari, 2008, p. 3 e sg.; A. Giuliani, *The influence of Rhetoric on the Law of Evidence and Pleading*, in AA.VV., *L'educazione giuridica. 2. L' educazione giuridica da Giustiniano a Mao: profili storici e comparativi*, a cura di N. Picardi e R. Martino, Cacucci, Bari, 2008, p. 217 e sg.

dell'educazione del giurista, inquadrandola tra gli studi liberali che, come dice Seneca, sono gli «studi degni di un uomo libero»[8].
E non appare senza significato per la formazione del giurista che la nozione di studi liberali sia ripresa e teorizzata dall'avvocato cartaginese Felice Marziano Capella che, nel suo trattato allegorico *De Nuptiis Mercurii et Philologiae*, pubblicato nel 410 d.C., inserisce la retorica nel *trivium* delle arti liberali con la grammatica e la dialettica, distinguendole dal *quadrivium* (al quale appartengono aritmetica, geometria, astronomia e musica) e organizzando così implicitamente una classificazione che caratterizza l'intero insegnamento scolastico dell'età di mezzo.
Oscurata dal razionalismo moderno, la retorica si dissolve nel diciottesimo secolo e scompare dagli ordinamenti didattici dell'età contemporanea[9], nonostante appaia ancor oggi rilevante la sua funzione pedagogica, che in termini attuali riguarda l'apprendimento della cultura generale[10] e che è tipica della concezione classica elaborata da Aristotele.
Invero, riorganizzare oggi una scuola di retorica forense per preparare i giuristi professionali significa superare il razionalismo normocentrico della dogmatica ottocentesca e l'empirismo tecnocratico dell'utilitarismo postmoderno, ripercorrendo con gli strumenti tecnici della civiltà contemporanea l'antica riflessione filosofica sul valore dialettico dell'argomentazione e della discussione.
In questa visione, che unifica istruzione concettuale e formazione operativa, la didattica forense diventa un aspetto fondamentale nell'educazione del retore, chiamato a rispondere alla vocazione che gli è più propria e congeniale e che consiste nella difesa della libertà e della dignità umana: se obbedisce a questa finalità, la formazione del giurista diventa letteralmente una «educazione», come attesta l'etimologia del termine, che deriva dal latino *e-ducere* e che significa elevare, condurre fuori e, dunque, rendere liberi, in attuazione di un percorso culturale tramandato dai Greci con la nozione di *paideía* e dai Latini con il concetto di *humanitas*.
Questo percorso implica l'apprendimento di un'indole (*habitus*) che non è un metodo né una cultura imposta da formule prestabilite, ma

---

8 L. A. Seneca, *Lettere morali a Lucilio*, XI, 88, a cura di F. Solinas, Mondadori, Milano, 1994, p. 316.

9 Cfr. B. Mortara Garavelli, *Manuale di retorica*, Milano, 1997, p. 47.

10 Cfr. O. Reboul, *Introduzione alla retorica*, traduzione di G. Alfieri, Il Mulino, Bologna, 1996, p. 25.

intende valorizzare la specifica capacità che ciascuno può esprimere, in ottemperanza ad una mentalità radicata nell'antichità classica e disegnata dal noto verso di Pindaro: «Diventa ciò che sei imparando» (*ghénoi hóios essí mathón*)[11].

3 - DIALETTICA E GINNASIO FORENSE

Peraltro, il modello retorico ha una duplice funzione didascalica, presentandosi non solo come uno *schema da insegnare*, proponendo al discente azioni adeguate all'apprendimento dell'abilità di argomentare nel processo, ma anche come uno *schema per insegnare*, indicando al docente attività compatibili con una metodologia didattica dialettica e performativa.

Infatti, la retorica non è soltanto una metodologia utilizzabile dall'apprendista forense per lo studio dei casi e la stesura degli atti, ma è anche capacità interpretativa della tecnica utilizzabile dal docente per la preparazione e l'esecuzione della lezione.

Dunque, reinterpretando nell'età contemporanea la tradizione di Aristotele e di Cicerone, è possibile rifondare l'educazione retorica del giurista su princìpi didattici di natura dialettica che consentano di insegnare il sapere giuridico non tanto con il modello deduttivo della lezione esclusivamente informativa e nozionistica, quanto sviluppando il paradigma retorico della lezione performativa e casistica.

Questo programma didattico di retorica forense potrà essere validamente realizzato da un docente esperto non solo di logica ma anche di attività giudiziale che sappia offrire all'uditorio una testimonianza agonistica della propria professione, garantendo la trasmissione partecipata del sapere attraverso una costante pratica argomentativa e un'efficace comunicazione persuasiva.

Pertanto, l'organizzazione didattica della scuola forense destinata a formare i principianti avvocati non potrà limitarsi ad insegnare l'esegesi dottrinale o giudiziale delle norme positive e dei casi pratici oppure a trasmettere gli espedienti tecnici di costruzione della difesa giudiziale, ma dovrà tener conto di entrambi questi metodi didattici unificandoli attraverso la sintesi dialettica della retorica.

È indubbio che la principale utilità della dialettica processuale nella formazione dell'apprendista avvocato è addestrativa e trasforma la

11 Cfr. Pindaro, *Pitiche*, II, 72.

scuola di applicazione giuridica in un autentico ginnasio forense, nel quale deve svolgersi l'allenamento ad argomentare bene in ogni contesto controversiale e, dunque, giudiziale.
Aristotele ricorda che la procedura dialettica è utile prima d'altro in rapporto all'esercizio (*prós ghymnasían*) giacché «con il possesso del metodo saremo infatti più facilmente in grado di disputare intorno all'argomento proposto»[12].
Sotto il profilo giuridico, l'arte dialettica utilizzata dall'avvocato impone una profonda conoscenza del dibattito forense e, pur non essendo riducibile ad uno *standard* astratto, corrisponde sostanzialmente all'atteggiamento che deve essere normalmente tenuto dal difensore nel processo e che consiste nel negare i fatti dedotti dall'attore: nel diritto greco classico, quest'attività veniva precisamente designata con il verbo *apologheín*[13].
Questa connotazione processuale e dialettica rimarca l'efficacia pedagogica della retorica per la formazione e l'apprendistato del giurista, chiamato a raggiungere una particolare abilità soggettiva (*ingenium*) di analisi del caso giuridico e di produzione della persuasione giudiziaria attraverso lo studio e l'esercizio di una prassi argomentativa che nasce e si sviluppa nella discussione.

4 - LA SCUOLA FORENSE DEL CERMEG

La Scuola Forense di Pordenone costituisce il primo modello sperimentato dal Centro di Ricerche sulla Metodologia Giuridica (CERMEG) in cui sono stati applicati i princìpi della retorica nella formazione forense. Organizzata nel 2005 dall'Ordine degli Avvocati di Pordenone e costituita dal 2006 come associazione culturale di metodo e di formazione giuridica, la prima Scuola Forense del CERMEG integra il tirocinio dei praticanti avvocati offrendo loro un contributo teorico e pratico di alta formazione ed aggiornamento professionale, preparando nel contempo i frequentanti a sostenere l'esame di abilitazione.
La didattica della Scuola Forense di Pordenone, che realizza la propria offerta formativa attraverso un corso base ed un corso avanzato, è basata esplicitamente sulla metodologia giuridica e sulla retorica forense,

12 Cfr. Aristotele, *Topici*, I, 2, 101 a, traduzione di G. Colli, in *Opere*, 1, Laterza, Roma-Bari, 1973, p. 379.

13 Cfr. A. Biscardi, *Diritto greco antico*, Giuffrè, Milano, 1982, p. 253.

in conformità ai criteri sulla base dei quali la commissione d'esame procede alla valutazione degli elaborati scritti e delle prove orali (art. 1 bis della legge 18 luglio 2003 n. 180): a) chiarezza, logicità e rigore metodologico dell'esposizione; b) capacità concreta di soluzione di specifici problemi giuridici; c) conoscenza dei fondamenti teorici degli istituti giuridici trattati; d) capacità di cogliere profili interdisciplinari; e) padronanza delle tecniche di persuasione.
La didattica è fondata su un approccio casistico e non è limitata a lezioni frontali e monologiche, ma si realizza in sessioni interattive e dialogiche che consistono nella presentazione di pareri stragiudiziali o atti giudiziari e nella contestuale illustrazione (anche attraverso apposite simulazioni dell'attività forense) di casi controversi tratti dalla giurisprudenza.
In funzione dell'addestramento concreto all'attività professionale e come supporto formativo al tirocinio nello studio legale, l'attività didattica è caratterizzata dalla testimonianza pratica e, dunque, è utilmente svolta da docenti che, anche se professori universitari, siano (o siano stati) avvocati o magistrati con accertata esperienza forense.
La partecipazione dei praticanti avvocati al corso di formazione è sottoposta ad una verifica finale del profitto, consistente nella valutazione della frequenza, dell'esito delle esercitazioni scritte, della partecipazione all'intera attività didattica, della prova scritta finale e della discussione orale dell'elaborato.
Il programma formativo non è caratterizzato da contenuti prestabiliti, ma si sviluppa attraverso un percorso che propone in ciascuna lezione la discussione di un caso giuridico su questioni sostanziali o processuali in materia di diritto civile, penale o amministrativo.
Particolare rilevanza assumono le simulazioni in aula delle prove scritte con conseguente correzione individuale dell'elaborato e colloquio personale di valutazione metodologica, risultante da apposita scheda individuale, con ogni singolo iscritto.
L'attività formativa della Scuola Forense di Pordenone comprende altresì la massimazione delle sentenze.
La massimazione è inserita nel programma didattico e si svolge attraverso lezioni ed esercitazioni: in particolare, la redazione di una massima di una sentenza di merito viene assegnata al singolo praticante e, dopo una verifica ed una valutazione accurata, è ammessa alla pubblicazione su *Forum Naonis*, la rivista telematica della giurisprudenza del Tribunale e del Giudice di Pace di Pordenone, curata dall'Ordine degli Avvocati del medesimo Foro (sito internet www.forumnaonis.it).

Di particolare importanza è la distribuzione della selezione ragionata, redatta ogni anno dall'Ufficio del Massimario, della giurisprudenza della Corte di Cassazione civile e penale, con particolare attenzione alle decisioni delle sezioni unite che compongono i contrasti di giurisprudenza delle sezioni semplici.

Paolo Moro
Professore incaricato di Filosofia del diritto nell'Università di Padova (sede di Treviso)
Direttore della Scuola Forense di Pordenone
Avvocato del Foro di Pordenone

LA FORMAZIONE DEI FORMATORI. COME S'INSEGNA NEL «GINNASIO FORENSE»

MAURIZIO MANZIN

ABSTRACT

La formazione e l'aggiornamento professionale degli avvocati in Italia vivono attualmente una complessa, e talvolta confusa, fase di organizzazione. Spinti dalla recente normativa, gli ordini professionali, in capo ai quali grava l'onere formativo, si trovano alle prese con diversi problemi: il crescente numero di praticanti ed iscritti, la qualità della formazione universitaria, il mercato del lavoro, l'eterogeneicità delle offerte didattiche disponibili. Tutti questi problemi non hanno soluzioni meramente 'tecniche', ma implicano un profondo ripensamento della «cultura dell'avvocatura»; è, insomma, un problema d'identità. Le soluzioni qui prospettate partono da questa considerazione radicale, e sviluppano una metodologia conseguente. Ne sono destinatari elettivi coloro i quali operano come docenti nelle istituzioni forensi, ai quali andrebbero forniti adeguati sostegni di carattere meta-didattico.

PAROLE CHIAVE

Formazione; aggiornamento professionale; avvocati; scuole forensi; identità culturale; metodologia giuridica; retorica.

SOMMARIO

§1. – Il problema della formazione degli avvocati. §2. – Fenomenologia del problema. §3. – Natura del problema. §4. – Possibili soluzioni.

1 - IL PROBLEMA DELLA FORMAZIONE DEGLI AVVOCATI

Il tema della didattica forense orientata alla pratica non è nuovo. Da tempo, come studiosi della metodologia giuridica e/o come avvocati incaricati della formazione dai Consigli dell'Ordine territoriali, ci siamo dedicati a riunire competenze scientifiche, tecniche e professionali per individuare una risposta efficace al problema della formazione dei praticanti e dell'aggiornamento degli avvocati (*lifelong learning*). Non da oggi, poi, lo stesso Consiglio Nazionale Forense ha intrapreso iniziative di vario genere per fornire agli Ordini un indirizzo generale, capace di orientare nelle linee fondamentali l'azione, che ad essi soltanto spetta, di organizzare localmente l'istruzione dei tirocinanti e degl'iscritti.
L'attenzione mostrata dal Consiglio Nazionale Forense nell'enunciazione dei principi che dovrebbero regolare l'attività didattica delle scuole forensi rivela la preoccupazione dell'organo massimo dell'avvocatura per la qualità dell'insegnamento, sia quanto ai suoi fondamenti teorici sia quanto agli strumenti impiegati. Una preoccupazione, mi permetto di dire, del tutto fondata, che prende atto con realismo di una serie di difficoltà sorte a livello nazionale in merito alla formazione ed all'aggiornamento, dopo che tali attività sono state indicate (dal legislatore, dagli organi d'informazione, dalla stessa coscienza deontologica della classe forense) come priorità imprescindibili per la corporazione.
Per parte mia e del Centro di Ricerche che rappresento – il quale da tempo coopera istituzionalmente con diverse scuole dell'Ordine (Pordenone, Trento, Belluno, Bolzano) e con la Scuola di specializzazione per le professioni legali dell'Università di Parma, collaborando inoltre a diverso titolo con numerosi altri centri interessati alla formazione (Consiglio Superiore della Magistratura, Unione delle Camere Penali Italiane, Associazione Italiana Giovani Avvocati, Associazione Nazionale Forense, Consigli dell'Ordine degli Avvocati di Trieste, Verona, Agrigento, Siracusa, Cuneo e Ferrara) – è indiscutibile che tali priorità vanno ricondotte alla natura stessa della didattica forense, la quale non può in nessun modo essere dimensionata in base alle difficoltà contingenti, ma va invece compresa nei diversi livelli che la costituiscono: teoretico innanzitutto (la questione della *cultura dell'avvocatura*), quindi metodologico, e infine deontologico. Politiche di corto respiro, basate sull'apprestamento di rimedi circoscritti, non di rado spontaneistici, rischiano infatti di mancare del tutto l'obbiettivo principale.

Anche per questo motivo, l'azione di sostegno del CERMEG sta passando da una prima fase d'indagine propriamente scientifica e dal radicamento in diverse realtà territoriali, a una fase successiva di «formazione dei formatori», ossia di meta-didattica finalizzata a preparare i docenti delle scuole forensi secondo la molteplicità coassiale dei livelli (culturale, metodologico, deontologico) sopra richiamata[1].
Per agevolare la lettura, ho ritenuto di schematizzare in tre punti principali il mio contributo: primo, la fenomenologia del problema; secondo, la sua natura più profonda; terzo, alcune proposte per una possibile soluzione.

2 - FENOMENOLOGIA DEL PROBLEMA

Gli aspetti più rimarchevoli del problema della formazione sono in realtà noti a tutti e mi limiterò, pertanto, a ricordarli brevemente.
In primis domina la constatazione della progressiva e, apparentemente, inarrestabile espansione del numero dei praticanti e dei professionisti iscritti agli Albi, conseguenza puntuale e inevitabile di lunghi anni di *boom* nelle immatricolazioni alle Facoltà di Giurisprudenza. L'affollamento dei corsi di laurea giuridici ha radici negli anni Novanta ed è il prodotto di diversi fattori: istituzionali, sociali e della comunicazione di massa. Fra essi, la moltiplicazione delle sedi universitarie (divenute accessibili facendo sempre meno ricorso alla migrazione degli studenti in città diverse da quelle di residenza); la riforma degli studi universitari (non tanto la breve e non rimpianta esperienza del cd. «tre più due» a Giurisprudenza, quanto la frammentazione e dis-identificazione di altre Facoltà, a seguito, appunto, dell'implementazione del «processo di Bologna»[2], che ha generato un forte disorientamento e un conseguente reindirizzamento degli studenti verso corsi di laurea ritenuti, a torto o a ragione, più promettenti dal punto di vista occupazionale);

---

1 Si v. su ciò il mio *Avvocati custodi del processo: alle radici della deontologia forense* in M. Manzin e P. Moro (a c. di), *Retorica e deontologia forense*, Milano, 2010, pp. 3-18. Cfr. anche la mia *Introduzione* a P. Moro, *Didattica forense. La formazione retorica dell'avvocato*, Pordenone, 2009, pp. 11-13. Più estesamente ancora: M. Manzin, *Del contraddittorio come* principio *e come* metodo, in Id. e F. Puppo (a c. di), Audiatur et altera pars. *Il contraddittorio fra principio e regola*, Milano, 2008, pp. 3-21.

2 Informazioni dettagliate si troveranno nel sito Internet ufficiale: http://www.bolognaprocess.it (consultato il 27/01/2011).

l'esposizione mediatica del sistema giudiziario (sia nei suoi aspetti politici e di costume – o di malcostume – che in quelli 'spettacolari' legati alla produzione televisiva e cinematografica), e altri fattori ancora, in parte connessi ai precedenti e in parte autonomi.
Invero, l'istituzione accademica si è in qualche misura attrezzata (o si sta attrezzando) per attuare una miglior selezione del suo 'prodotto finale', sottoponendo per esempio i candidati all'immatricolazione a prove scritte d'ingresso, stabilendo numeri programmati alle iscrizioni, articolando e specializzando i percorsi interni di formazione, aprendosi al concorso dei 'pratici' nel sostegno alla didattica, internazionalizzandosi, dialogando con gli enti pubblici e privati locali, ecc. È ancora presto per dire se queste misure (così diverse per tipo, quantità e intensità, e così frammentate a livello nazionale) sortiranno effetti tangibili e di lunga durata, tuttavia – e questo è un dato riscontrabile – la progressione numerica dei laureati in Giurisprudenza che adiscono le professioni legali, pur sempre imponente, sembra quantomeno transitare dalla potenza geometrica a quella aritmetica, prospettando un incremento meno drastico di quello vissuto negli ultimi anni. Di fatto, Facoltà e Ordini professionali sembrano aver ormai compreso (assecondando un *trend* post-ideologico) che l'imperativo della qualità, ovvero della selezione per merito, è l'unico argine possibile e intellettualmente onesto alla proliferazione dei laureati e dei praticanti.
Una presa d'atto che contraddistingue la seconda *facies* della fenomenologia del problema-formazione: quella delle carenze nozionali e pratiche che affliggono la media dei laureati in materie giuridiche; i quali, a seconda degli Atenei di provenienza, soffrono sovente di lacune sia di natura teorica (inadeguata conoscenza delle fonti e degli istituti giuridici, sostanziali e processuali, costitutivi nel nostro ordinamento) – agevolmente testimoniabili da chiunque abbia avuto esperienza di Esami di Stato per la professione di avvocato (ma analogo grido di dolore giunge dalle commissioni degli esami d'accesso alla Magistratura) –, sia di natura pratica (questione, questa, assai annosa, dovuta all'assetto didattico complessivo delle Facoltà giuridiche orientate in senso 'tradizionale', cioè legalista e normocentrico, che fa dell'apprendimento passivo delle norme il fulcro delle attività di studio e di valutazione degli studenti).
Un terzo rilievo fenomenologico riguarda il *côté* professionale: avvocati giovani e meno giovani sono, oggi più che mai, oppressi da un crescente sovraccarico d'impegni giudiziali e stragiudiziali, dovuto all'aumento del contenzioso e alle lungaggini dei procedimenti (alle

quali non è, forse, del tutto estraneo il numero esorbitante – almeno rispetto ai dati percentuali riguardanti la maggior parte degli stati dell'Unione Europea, ma direi anche per una percezione diffusa – dei professionisti sulla piazza). Gli avvocati italiani fanno davvero difficoltà a trovare il tempo materiale e le energie necessarie per approfondire ed aggiornare costantemente le loro conoscenze professionali specifiche. Se a questo aggiungiamo la normazione e novellazione alluvionale imposta dal legislatore, tipica di un'età di «decodificazione», che grava *ad abundantiam* sul settore pubblico e privato, abbiamo il quadro completo e disarmante degli affanni che incombono sul potenziale destinatario dell'«alta formazione» e del *lifelong learning*.

Il quarto aspetto della fenomenologia del problema è quello del dominante spontaneismo delle offerte formative: tanto in relazione ai soggetti (istituzionali e non) eroganti, quanto in relazione all'oggetto, cioè alla varietà tematica e qualitativa dei contenuti di siffatte offerte (corsi semigratuiti o a pagamento, frontali od *online*, di privati, di scuole forensi, *master*, convegni e conferenze sugli argomenti più disparati, ecc.). In codesta giungla d'iniziative, frutto dell'italica fantasia, diventa davvero arduo districarsi. Ecco, dunque, il praticante: egli è "come quei che con lena affannata, uscito fuor del pelago alla riva si volge all'acqua perigliosa e guata"; ed ecco il professionista: adattatosi alla giungla "selvaggia e aspra e forte" delle offerte (pseudo)didattiche, egli è divenuto un cacciatore... di crediti! Il tutto a detrimento di un percorso formativo organico e coerente.

La disomogeneità delle offerte di formazione costituisce, davvero, uno dei nodi cruciali in ordine alla selezione e all'affinamento delle capacità professionali, dal momento che attualmente non esiste alcun meccanismo efficace di garanzia e controllo della qualità delle competenze messe in campo per istruire ed aggiornare. In sostanza, non è possibile verificare (e quindi correggere), né *ex ante* né *ex post*, la miriade di micro-iniziative che, come funghi, sono comparse dopo lo scroscio dell'accreditamento obbligatorio.

Sono questi gli aspetti più macroscopici che ogni meta-formatore dotato di buona volontà deve considerare, nel momento in cui si accinge a prendere per le corna il toro della didattica nelle scuole forensi. Il che potrebbe sembrare sconfortante, se prima del *che fare?* non c'interrogassimo sulla natura più profonda della questione, sfuggendo in tutti i modi alla tentazione di intervenire su (o di farci scoraggiare da) singole situazioni del variegato insieme.

3 - NATURA DEL PROBLEMA

Come non mi stancherò mai di dire, in questo caso – come in molti altri – non ci troviamo di fronte ad una questione meramente 'tecnica'. Purtroppo, la mentalità dominante tende ad approcciare qualsiasi problema in termini di pura strumentalità; di fronte ad una difficoltà qualsiasi, la prima domanda che ci poniamo è pressappoco questa: "Cos'è che non *funziona*?". La prospettiva, insomma, è sempre quella di un 'meccanismo' che dev'essere 'aggiustato' da qualche parte per poter ottenere, o ri-ottenere, i risultati desiderati. In questo modo, però, ci si mantiene costantemente all'*interno* del sistema, senza poter guadagnare una visuale più ampia (e più profonda), condizionando la soluzione del problema agli strumenti previsti e disponibili, appunto, all'interno del sistema da 'aggiustare'. Il fatto è che il problema potrebbe derivare *proprio* dal 'meccanismo', cioè dal sistema stesso. In questo caso, solo da una prospettiva *esterna* sarebbe possibile cogliere la causa del cattivo 'funzionamento': una prospettiva capace di porre in discussione le *premesse* del sistema. Qualsiasi altro tentativo di soluzione che non intervenisse sulle premesse, non potrebbe che rivelarsi un palliativo.
Questa mentalità strumentale è tipica, com'è stato detto da molti filosofi contemporanei (Martin Heidegger in testa a tutti), della cosiddetta «età della tecnica» o «del pensiero tecnico». Sono i *nostri* tempi, quelli in cui i prodigi della «tecnoscienza» hanno oscurato le grandi domande metafisiche (che, pure, erano state alla base della scienza moderna galileiana e newtoniana): com'è fatto l'universo? come agiscono e di che natura sono le forze che lo hanno originato e che lo sostengono? c'è un ordine razionale in tutto ciò? Queste domande sembrano ormai – scientificamente, epistemologicamente – prive di senso, e sono state sostituite dalla pura e semplice *operatività*. Come tutti quegli adolescenti che 'smanettano' al *computer* senza sapere effettivamente quale sia la filosofia digitale che sta alla base del suo funzionamento (e, soprattutto, senza avere il minimo interesse a conoscerla), così la tecnologia contemporanea e «post-moderna» ha accettato il fatto di non poter appigliarsi ad un pensiero «forte» e cartesiano per conoscere quel mondo che aspira a dominare, consolandosi perciò con il potere pervasivo dei suoi molti aggeggi. Lo spazio del *sapere* riempito da quello del *fare*.
Da codesta separazione tra filosofia e scienza – da quest'autentico *cultural divide* fra chi si pone domande sul senso generale delle

nostre azioni e chi se ne sbarazza, abbagliato dalle possibilità di manipolare l'esistente – trae origine la situazione che ho appena descritto nei suoi aspetti fenomenologici più salienti.
Occorre dunque prendere atto che, anche in merito al problema della formazione forense, si fronteggiano due distinte prospettive: quella *interna* che ritiene di poterne venire a capo apprestando una serie di misure esclusivamente tecniche, e quella *esterna* (la nostra) che considera un avvocato 'migliore' non colui o colei che possiede un *plus* di carattere strumentale (nozioni, abilità, esperienza ecc.), ma che ha una maggiore consapevolezza della sua specifica *identità* professionale.
In sostanza, prima ancora di dotarsi di una serie di *technicalities*, il praticante e l'avvocato dovrebbero chiedersi qual è il *fondamento* che fa di queste pratiche professionali e sociali l'antico mestiere dell'avvocatura. *Essere* un avvocato è, infatti, qualitativamente diverso dal *fare* l'avvocato; esercitare una serie di attività senza avere radicata contezza del *soggetto* che le compie, significa dedicare il proprio tempo e le proprie energie all'acquisizione di nozioni ed usi che non troveranno un adeguato 'supporto' capace di sostenerli. Essi non saranno dunque mai davvero signoreggiati sino in fondo; piuttosto, il loro 'collettore' tenderà a ridursi ad un mero esecutore di pratiche: una specie di funzionario, a mezzo tra pubblico e privato, consegnato all'amministrazione burocratica del Leviatano.
Il problema della formazione rimanda pertanto a una questione più radicale: quella di una consapevolezza autentica dell'identità professionale, unica garanzia efficace (prima ancora delle leggi, dei codici deontologici e della stessa Costituzione) per la *libertà* della professione forense. Non altro è il significato dell'espressione «*cultura dell'avvocatura*» così spesso richiamata nei nostri consessi. Essa fa riferimento ad un sapere (irriducibile alla tecnica) che affonda le sue radici nella tradizione del pensiero occidentale classico: ai tragici greci, a Socrate, a Platone, ad Aristotele, a Cicerone e a tutti coloro che hanno scolpito nella nostra storia meno recente il monumento del giudizio inteso come luogo in cui la ragione soppesa i diversi e confliggenti discorsi, abbandonando le Erinni della vendetta e del mero esercizio dell'autorità[3].

---

3 Cfr. su ciò P. Moro, *La via della giustizia. Il fondamento dialettico del processo*, Pordenone, 2004[2]. La «prospettiva classica» costituisce il fulcro dell'insegnamento di Francesco Cavalla e dei suoi allievi: ad essa s'ispira il progetto del CERMEG e le

4 - POSSIBILI SOLUZIONI

Se il problema della formazione è un problema d'*identità* e di *cultura*, allora la sua soluzione dovrebbe affidarsi alla normatività di un modello dell'avvocatura radicato in una prospettiva classica e atecnica. Purtroppo, non solo tale modello non appare oggi fra quelli offerti dalle diverse correnti filosofiche, ideologiche e politiche in voga (se così fosse, sarebbe soltanto un problema di *scelta* e, quindi, di motivazione); invero, nell'epoca della «post-modernità» è l'*idea stessa* di modello a non aver più mercato. I grandi paradigmi, le 'fedi' (religiose o laiche), le *Weltanschauungen*, sono infatti pur sempre il prodotto di un pensiero «forte». Ma nel tempo del «pensiero debole», della frammentazione, delle mode, delle istanze evanescenti che durano *l'espace d'un matin*, quale successo potrebbe avere la proposizione o, peggio, l'imposizione di un modello culturale *classico* (cioè durevole, dotato di un fondamento costante, non deformabile dal fluire acefalo delle situazioni)?

È evidente che soluzioni confezionate e calate dall'alto potrebbero intaccare solo in minima parte la moltitudine delle prassi invalse. Occorre dunque, in primo luogo, predisporsi ad agire *bottom-up*, cioè a partire dagli Ordini professionali territoriali e dalle scuole forensi. La didattica dovrebbe partire dal basso, perché è dal basso, dalla 'trincea forense', che giungono indicazioni concrete sulle abilità più opportune e sulle lacune da colmare; gli Ordini degli Avvocati dovrebbero, pertanto, diventare soggetti agenti secondo una 'dinamica della sussidiarietà' sganciata da attese di provvedimenti *ex alto* e da politiche dirigistiche di accentramento.

In secondo luogo, il coinvolgimento delle competenze interne ed esterne all'Ordine (docenti universitari, specialisti della formazione, esperti) non dovrebbe avvenire in modo 'automatico'. Voglio dire che la cooptazione di docenti per le scuole forensi non può prescindere dal *progetto culturale* sopra descritto, limitandosi all''appello dei presenti' e senza nulla chiedere riguardo alla metodologia e alle finalità didattiche dei medesimi. Formare un collegio d'insegnanti senza un quadro preciso di riferimenti, solo per rispondere ad un'esigenza di natura organizzativa e normativa, significa di fatto abbandonare la didattica alle procelle come un naviglio senza timone.

---

diverse attività scientifiche e didattiche che lo contraddistinguono (per informazioni più accurate si potrà consultare il sito Internet www.cermeg.it).

Per questo motivo Paolo Moro ha coniato il termine «ginnasio forense»: un luogo in cui sono insegnate le discipline elaborate dalla classicità per governare in modo razionale i discorsi che l'avvocato-oratore pronuncia nella controversia, e cioè la topica, la dialettica e la retorica[4]. Ecco le sue parole:

> L'organizzazione didattica della scuola forense destinata a formare i principianti avvocati non potrà limitarsi ad insegnare l'esegesi dottrinale o giudiziale delle norme positive e dei casi pratici oppure trasmettere gli espedienti tecnici di costruzione della difesa giudiziale, ma dovrà tener conto di *entrambi* questi metodi didattici unificandoli attraverso la sintesi della dialettica e della retorica[5].

E – sempre per questo motivo – attraverso il nostro Centro di Ricerche insistiamo da tempo sulla necessità di «formare i formatori» (confortati in ciò, come dicevo all'inizio, anche dall'autorevole parere del Consiglio Nazionale Forense): obbiettivo che comporta, nella fase iniziale, una serie di attività a livello scientifico vòlte ad individuare i criteri generali per una meta-didattica, e, in seguito, l'organizzazione di prassi applicative anche minute destinate a 'costruire' l'unità didattica (la lezione) in tutti i suoi aspetti.
Come osservavo nell'introduzione a *Didattica forense*, citata all'inizio di questo breve contributo[6], non altro è stato l'itinerario delle nostre iniziative nel corso di questi ultimi anni. Dopo la fondazione del CERMEG (2004) i suoi soci si sono dedicati, anche mediante la partecipazione a diversi progetti di ricerca nazionali e regionali, all'analisi critica dei modelli culturali e metodologici esistenti, elaborando un profilo classico del giurista utile ad affrontare le sfide dell'età «post-moderna».
Questa fase prettamente accademica e scientifica si è sviluppata favorendo costantemente l'osmosi con l'universo della prassi forense, luogo d'origine (dei problemi) e destinazione finale (delle soluzioni) per tutte le ricerche attuate, nella prospettiva – per noi fondamentale – della centralità del processo nell'esperienza giuridica.
In un momento successivo, dopo le analisi ed i riscontri *in vivo*, e soprattutto dopo aver stabilito vincoli consistenti di collaborazione con i Consigli dell'Ordine geograficamente più vicini e sensibili, si sono delineate le finalità didattiche proprie delle scuole forensi (che

---

4 Su ciò, magistralmente: F. Cavalla (a c. di), *Retorica Processo Verità*, Milano, 2007.

5 *Didattica forense*, cit., p. 53. Il cs. è mio.

6 V. *supra* nota 1.

si andavano nel frattempo costituendo). È in questa fase che alcuni Consigli hanno previsto espressamente nello Statuto delle erigende scuole la presenza obbligatoria di un «modulo» di metodologia giuridica accanto alle materie istituzionali. Modulo il cui insegnamento è stato affidato a studiosi e docenti di filosofia del diritto.
La metodologia, infatti, comprende (secondo la prospettiva classica) lo studio delle discipline finalizzate a produrre «chiarezza, logicità e rigore metodologico dell'esposizione [...] capacità di soluzione di specifici problemi [...] padronanza delle tecniche di persuasione» (cito dall'art. 1 bis, 9° comma, della L.180/2003 sui criteri di valutazione della prova scritta all'Esame di Stato per la professione d'avvocato). In questo senso, dunque, l'inserimento a Statuto di un modulo didattico di metodologia risponde ai precisi *desiderata* del legislatore circa le abilità richieste al principiante avvocato.
Molto più di questo, però, vale l'osservazione per cui la metodologia giuridica non può limitarsi a rappresentare *una* fra le materie impartite nella scuola, poiché, se quest'ultima vuole davvero ispirarsi al modello non occasionale del «ginnasio forense», dovrà assumere la metodologia come *struttura* e non soltanto come *contenuto* inserito in un contesto ancora 'tradizionale' (sostanzialmente mutuato in sedicesimo dalle Facoltà giuridiche). Il che significa che il *frame* delle diverse unità didattiche (di civile, di penale, di amministrativo ecc.) dovrà avere natura metodologica: ed ecco che torna in ballo la questione della «formazione dei formatori» e della meta-didattica, poiché in assenza di personale docente, e direi anche amministrativo e direttivo, istruito o quantomeno informato sulla prospettiva metodologica del «ginnasio forense», nessuna *struttura* potrà costituirsi nel senso desiderato (e la metodologia avrà, al più, una funzione accessoria).
L'esperienza maturata in anni d'intenso dialogo con i Consigli dell'Ordine, con le scuole forensi e di specializzazione, con i *master* di perfezionamento e così via, ha mostrato 'oltre ogni ragionevole dubbio' che, senza affrontare questa fase ulteriore, il progetto culturale elaborato a livello teorico è destinato ad arenarsi sulle secche di situazioni contingenti, non essendo riuscito a vincere le resistenze di una mentalità ancora normocentrica sul piano della dottrina e cinica su quello della prassi[7].

---

7 Sono tornato più volte su questo punto. V. p. es. M. Manzin, *Il cinismo giudiziario e le virtù del metodo* in P. Moro, *Scrittura forense. Manuale di redazione del parere motivato e dell'atto giudiziale*, Torino, 2008, pp. 1-3.

Questo breve contributo scritto fa seguito ad un *tour* di convegni, conferenze e lezioni, e ad una pubblicazione a stampa di carattere manualistico (*Didattica forense*, cit. in nota), espressamente concepiti per avviare la fase della meta-formazione. Come ebbi modo di scrivere in proposito, occorrerà valutare

> il tipo di *feedback* che la pubblicazione di questo libro e l'applicazione dei suddetti canoni [metodologici] produrranno presso le scuole forensi che vorranno impegnarsi nella difficile (ma entusiasmante) sfida di testare, per usare le parole di Salvatore Settis, il "futuro del classico". Un'azione di monitoraggio che, ovviamente, non potrà dare frutti significativi avanti uno o due anni accademici[8].

L'auspicio è che, nel frattempo, la *domanda* (dei docenti, o potenziali docenti, presso le scuole forensi) e l'*offerta* (dei meta-formatori) trovino il modo d'incontrarsi e di porre le basi per la selezione di gruppi che, con diverso grado d'adesione[9], apprendano il modello «ginnasiale» classico e la connessa metodologia, per poterli poi trasmettere ai loro colleghi nel Distretto d'appartenenza, secondo il principio dei vasi comunicanti. È noto da tempo, infatti, che *bonum diffusivum sui.*

Maurizio Manzin
Professore ordinario di Filosofia del Diritto nella Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Trento
Direttore del Centro di Ricerche sulla Metodologia Giuridica (CERMEG)
È attivo da anni nel campo della formazione degli Avvocati e collabora con diverse istituzioni forensi in attività didattiche e di alta divulgazione scientifica

8 *Didattica forense*, cit., p. 13.

9 Non è infatti necessario che tutti i formatori si 'appassionino' al fondamento metafisico del progetto così com'è stato sviluppato a livello scientifico-accademico, approfondendone i diversi aspetti; è bene però che ne apprendano almeno l'esistenza e ne intuiscano lo stretto legame con il materiale metodologico e deontologico messo a disposizione dei docenti o futuri docenti.

METODO FORMATIVO E METODO GIURIDICO. DUE CAMPI A CONFRONTO PER MEZZO DI NOVE DOMANDE

MARCO COSSUTTA

ABSTRACT

Le formazione al ruolo di avvocato non può limitarsi alla mera trasmissione di conoscenze e di abilità tecniche, ma deve riconoscere come obiettivo principale l'interiorizzazione da parte dei formandi dei comportamenti di ruolo e, soprattutto, delle motivazioni proprie al ruolo stesso. Abbandonando la tradizionale prospettiva legocentrica, recuperando al pensiero la più proficua prospettiva processuale del diritto, è possibile creare percorsi formativi che riconducano ad unità le dimensioni del sapere giuridico e della conoscenza giuridica. In particolare, avvalendosi di *case studies* secondo il metodo dialettico, si possono costruire *training paths* in grado di coniugare la preparazione al *fare* con la vocazione all'*essere* avvocato.

Un siffatto processo formativo ha il pregio di non incidere soltanto sull'ambito esteriore della professione, il fare qualcosa in modo corretto, ma di intervenire, appunto, sulla mentalità (lavorativa) del soggetto, inducendolo a essere qualcuno, ovvero a vivere correttamente la sua esperienza professionale, anche nelle sue implicazioni sociali.

PAROLE CHIAVE

Formazione; educazione; professionalità; politicità; cultura giuridica; conoscenza giuridica; sapere giuridico; legalismo; prospettiva processuale del diritto; dialettica.

SOMMARIO

§1. – Eine Blendung? §2. – Formazione *versus* educazione? §3. – Diritto eguale a legge? Ovvero la prospettiva *legocentrica* del diritto; §4. – Sapere

versus conoscere? §5. – Il diritto è nel problema? Ovvero la prospettiva processuale del diritto; §6. – Educare alla professionalità ed alla politicità? §7. – *Training path*: preparazione al fare o vocazione all'essere? §8. – La formazione si fonde con l'educazione? §9. – Un'anticipazione medievale del *training path*? §10. – Verso una conclusione.

1 - EINE BLENDUNG?

L'oggetto del nostro argomentare, ovvero *il metodo di formazione dell'avvocato*, si presenta, anche e soprattutto se osservato di primo acchito, attraverso una molteplicità di facce e di rilessi cromatici, i quali rendono arduo, se non addirittura impossibile, il coglierne con precisione i contorni. È un oggetto sfaccettato e rilucente che, abbagliando l'osservatore, da un lato lo induce a volerlo possedere per goderne la bellezza, ma, dall'altro e nel contempo, i riflessi che da questo promanano fanno sì che la capacità visiva di colui che lo ammira, con l'intento di coglierlo e farlo proprio, risulti ferita, ostacolando in tal modo ogni sicura presa. L'oggetto rimane pertanto sfocato e sfuggente.
Che tale metafora si possa adattare al caso del metodo di formazione dell'avvocato pare confermato anche in questa sede dall'analisi della *fenomenologia del problema* proposta da Maurizio Manzin[1], ove appare con chiarezza come il moto dei dottori in Giurisprudenza verso la professione forense si infranga contro una diffusa insensibilità al problema della formazione, la quale investe sia gli ambiti accademici, dai quali i dottori provengono, che quelli professionali, versi i quali gli stessi tendono. Sicché la formazione si colloca lungo un'area di risacca, ove si viene sospinti in svariate ed imprevedibili direzioni da forze incontrollate e sconosciute.
La formazione pare dunque in balia del suo stesso contingente spontaneismo, che, il più delle volte, la riduce a manifestarsi come momento di accaparramento di crediti o di qualche frammentario elemento di tecnicismo, il quale, forse, permetterà di *indovinare* la soluzione di un caso (concreto, per chi già professa, oppure simulato, per chi deve ancora superare l'esame di stato).
Osservato sotto questo profilo il nostro oggetto ci appare come una vera e propria canettiana *Blendung*[2], che abbaglia e confonde nello

1 Cfr. *La formazione dei formatori come s'insegna nel «ginnasio forense»* in codesto volume.

2 Come noto il romanzo di Elias Canetti, tradotto in italiano con il titolo di *Auto da fé*, appare in originale quale *Die Blendung* [l'abbaglio], Wien, 1935 (richiamiamo la trad. it. di Luciano e Bianca Zagari, Milano, 1999).

stesso tempo ed al medesimo riguardo entrambi i protagonisti della vicenda: i formandi ed i formatori.
Al fine di non limitarci a sconfortanti osservazioni critiche sul fenomeno, quasi a voler sfuggire al suo fascino, conviene affrontarlo, se non nella sua interezza, prendendo magari lo spunto da una delle sue facce ed impostare una bozza di discorso su *il metodo di formazione dell'avvocato*.

2 - *FORMAZIONE* VERSUS *EDUCAZIONE*?

Fra i molti e plausibili punti di partenza di un discorrere intorno al nostro oggetto, uno pare particolarmente interessante. La scelta deriva dalla constatazione di come, il più delle volte, l'approccio critico alla formazione professionale in generale e pertanto, anche a quella specifica in campo forense, sia legato specularmente al problema del depauperamento culturale riscontrabile nei vari ambiti professionali e, quindi, pure in quello delle professioni giuridiche. Impoverimento culturale che, affondando le proprie radici sin nei profondi terreni della formazione primaria, non può che riverberarsi nel mondo delle libere professioni, i cui protagonisti sarebbero passati, con lo scorrere degli anni, attraverso le forche caudine di esami di maturità, di esami di laurea e di esami di stato[3] sempre più indenni da germi di *sapere*; immunità controbilanciata da un tasso sempre maggiore di inquinamento tecnicistico (la cui foglia di fico è rappresentata dalle proverbiali tre *i* di inglese, informatica, impresa), il quale nella realtà sociale si manifesta e si fa conoscere ed apprezzare più con il nome di *furberia*, che con quello, che più gli sarebbe confacente, se fosse vera tecnica, di *conoscenza*.

---

3 Tralasciamo volutamente da questa teoria di esami, il cosiddetto esame di *terza media*, per il semplice fatto che, come noto, gli attuali obiettivi delle scuole medie inferiori non sono affatto obiettivi *cognitivi*, ma eminentemente *educativi* (eufemismo che nasconde il reale significato di comportamentale); pertanto ciò che ora si richiede di fatto allo scolaro delle medie inferiori non è, come nei tempi bui delle sevizie adolescenziali di massa, di conoscere, ad esempio, i rudimenti della grammatica latina e della storia della letteratura italiana o le basi della fisica o della botanica, ma semplicemente di riuscire, magari con l'ausilio di psicologi ed educatori, a rimanere, più o meno compostamente, durante le ore di lezione al proprio posto, senza scambiare l'aula per quei contemporanei parchi giochi, che anche i cani, a seguito della presenza di certi umani, si rifiutano di frequentare (da qui probabilmente il problema delle deiezioni canine nelle strade, che angustiano le giunte municipali).

Sprofondamento delle istituzioni educative ed emersione dal pantano di sprazzi di creativa inventività; il tutto determina la mercificazione anche della trasmissione e della acquisizione delle cosiddette conoscenze, competenze e capacità (le tre *c*, che ora caratterizzano i percorsi posti in essere dalle istituzioni educative-formative). Sicché il metro della professionalità si riduce alla valutazione del successo (quanti promossi sugli iscritti di partenza, quante cause vinte su quelle intentate e così via, sino a giungere alla fatidica domanda, la cui risposta segna il grado di successo dell'interrogato, a quanto ammonta il guadagno?).
La formazione ha seguito, in parte, la strada della mercificazione, trasformandosi in un colossale affare (come si suol dire *business*). E ciò investe, in parte, anche il mondo della formazione forense.
Ma questo modo di approcciarsi al nostro fenomeno non appare proficuo ed è anzi foriero di insanabili contrapposizioni.
Vale pertanto la pena interrogarsi sul significato del termine *formazione* e, conseguentemente, della prassi formativa, soprattutto in un contesto ove si ritiene doveroso distinguere l'*essere* avvocato dal *fare* l'avvocato[4].
Il termine formazione anche qui utilizzato per indicare la strada di preparazione alla professione, designa, nel lessico corrente, più il *fare* che *l'essere*, ovvero più il mero trasferimento di competenze e *standards* tecnici, ovvero di conoscenze, che l'acquisizione critica di saperi, i quali poi verranno professati, ovvero declinati, nel campo professionale. In questo senso, assistiamo per un verso ad un plasmare il soggetto in funzione di un preciso ruolo, che egli dovrà poi rappresentare nella concreta vita professionale, per altro alla tensione a condurre fuori (*educere*), anche nell'ambito professionale, quei saperi che costituiscono l'essere del soggetto. Se il formando non può che assumere un atteggiamento passivo nel processo di formazione, il quale sarà condotto dal formatore, che propone/impone il ruolo da lui prescelto, tale passività risulta esiziale in un processo di educazione, ove l'educando entra necessariamente in rapporto dialettico con l'educatore, divenendo in modo sempre più evidente il fautore della propria educazione[5]. Da un lato

---

4 Cfr. ancora M. Manzin, *La formazione dei formatori*, cit.

5 Riteniamo utile richiamare l'attenzione sul significato originale del termine *università*, protrattosi nell'uso della lingua italiana sino alla metà dell'Ottocento e nato per designare le corporazioni e, quindi, anche il corpo unito di coloro, insegnanti e studenti, che si dedicano all'arte dello studio. Cfr. a titolo esemplificativo di questo uso il romanzo di Giuseppe Rovani, *Cento anni* pubblicato a Milano nel 1859 (ora a cura di S. Tamiozzo Goldmann, Milano, 2001). La stessa espressione Università degli Studî afferma teoreticamente l'unità di studio e di insegnamento, riconoscendo come né l'uno, né l'altro possono sussistere se sviluppati in modo separato.

un prodotto chiuso nel ruolo, che interagisce con la realtà concreta soltanto avuto riguardo alle competenze ed alle capacità tecniche legate al ruolo ascrittogli, dall'altro un soggetto caratterizzato dai saperi (auto)acquisiti ed aperto, per tramite di questi, alla reazione a stimoli esterni in modo autonomo, ma non avulso rispetto al ruolo che, contingentemente, ricopre. Nel caso ottimale, che dà vita all'*essere* avvocato, assistiamo ad un fondersi della conoscenza tecnica con il sapere teoretico.
Sicché a prima vista appare una netta biforcazione: da un lato una formazione al *fare*, dall'altro una educazione all'*essere*; si paleserebbe, dietro all'apparenza di una questione meramente terminologica, una

---

L'inscindibile unitarietà della ricerca e della didattica è dimostrata dallo stesso vivere quotidiano dell'università, la quale, come ogni corpo sociale, non può fisiologicamente concepirsi in assenza delle sue membra: scolari, per un verso, docenti, per l'altro. Così come docenti e discenti ne costituiscono l'ossatura, ricerca e didattica ne rappresentano la linfa vitale; nessuno di questi elementi può essere usato in modo strumentale in funzione dell'altro, essi devono armoniosamente fondersi in quella unità di ricerca e di didattica, che quotidianamente viene esperita nella università degli studî, e che rimane tale se l'acquisizione del sapere è legata alla sua comunicazione. Apprendimento e comunicazione nascono e si sviluppano all'interno di una università degli studî, che designa, prima ancora dell'istituzione, un insieme di persone accomunate dall'amore per il sapere, ovvero dalla *filosofia*; è la comune partecipazione alla filosofia che rende questo particolare luogo diverso da ogni altro ambito di trasmissione del sapere. Si è membri costitutivi di questa particolare università partecipando alla ricerca ed alla comunicazione del sapere, ricerca e comunicazione che non sono momento esclusivo né di chi è collocato nel ruolo di docente, né di chi ricopre il ruolo di scolaro. Se ciò fosse non ci troveremmo di fronte all'università degli studi, ovvero alla comunità di tutti coloro i quali, sia pure in diverso modo, si sono liberamente e reciprocamente coinvolti negli studî.
L'università è quindi una comunità, ove nessuno dei suoi membri si esime dal ricercare il sapere e dal comunicarlo agli altri; una comunità in cui tutte le sue componenti, prescindendo dal proprio ruolo istituzionale, sono coscienti che il processo di ricerca del sapere si fonde con la sua comunicazione; una comunità in cui la comunicazione è foriera di nuova ricerca del sapere in quanto azione comune di docenti e discenti, tanto da far dissolvere in questa comune azione nel campo dello studio ogni predefinita distinzione di ruoli, facendo con ciò emergere l'università di coloro che studiano per quello che è: il *complesso di tutte le cose di un tutto*.
Un *complesso* caratterizzato da sempre dall'unità di ricerca e di insegnamento, dalla comunanza attiva di scolari e di docenti, dalla libertà di esperire e comunicare problematicamente il sapere. In argomento cfr. F. Gentile, *Filosofia del diritto. Le lezioni del quarantesimo anno raccolte dagli allievi*, a cura di A. Berardi, G. Caruso, F. Casa, G. Ferasin, T. G. Tasso, Padova, 2006, pp. 2-3. Si segnala l'appendice, ove vengono riportati dei contributi dei curatori in tema di *architettura del caso* tratti dalla loro esperienza didattica nelle scuole forensi.

incompatibile opposizione di finalità in vista del concreto esercizio della professione. Per un verso una professionalità calcata sul conoscere il ruolo, per altro una professionalità fondata sul sapere l'*essere* giuridico.
Affermare la necessità di un soggetto giuridico criticamente cosciente della propria funzione sociale[6], che non può rappresentarsi nella prassi del leguleio, richiamando esplicitamente il mondo della formazione può apparire a prima vista contraddittorio. Contraddittorio perché il processo formativo, così come sopra è stato tratteggiato, è, di fatto, un modo di plasmare rispetto ad un ruolo predeterminato, all'interno del quale il *formato* deve rimanere racchiuso, ma anche pericoloso perché, proprio avuto riguardo alla cultura giuridica negli ultimi due secoli dominate nell'Europa continentale, la formazione del giurista evoca un itinerario di completa sudditanza dello stesso alla indiscussa sacralità della *legge*.
Va pertanto non solo ben specificato ciò che qui intendiamo con formazione, ma anche indagato il contesto culturale ove tale processo si situa. Infatti, sorge sin d'ora il sospetto che il punto centrale della questione non sia tanto il metodo con cui condurre un processo di formazione o educazione che dir si voglia (senza per questo voler obliare l'importante dell'utilizzo dei termini), quanto il contesto culturale entro il quale si colloca l'obiettivo finale di tale processo.
Dall'analisi del contesto culturale potremo avere delle indicazioni sul metodo da utilizzare convenientemente in questo itinerario, viceversa un mero discorso sul metodo rimarrebbe astratto e soggetto ad obiezioni di principio slegate però dalle reali finalità culturali del processo. Indagando, di converso, il contesto culturale, possiamo da questo riconoscere il metodo più adatto a promuoverlo.
Posta la questione in altri termini, prima di occuparci dell'indagine su quale sia il metodo più opportuno per la formazione/educazione giuridica, dobbiamo interrogarci su cosa possa intendersi per *giuridico* al fine di riconoscere, avuto ben chiaro il contorno del nostro fenomeno, quali siano le strade da percorrere per giungere al riconoscimento del

---

6 Cfr. in argomento le riflessioni proposte da Sergio Cotta su *Il compito del giurista nella società tecnologica* più di quarant'anni fa ne *La sfida tecnologica*, Bologna, 1968, la cui attualità rimane inalterata. Sul tema della deresponsabilizzazione del giurista interviene anche Giovanni Tarello, al cui volume sulla *Storia della cultura giuridica moderna. Assolutismo e codificazione del diritto*, Bologna, 1976 si rimanda. Più di recente su tale tema cfr. anche Paolo Grossi, *L'Europa del diritto*, Roma-Bari, 2007.

valore giuridico di un dato fatto. Su queste strade andranno ricercate le indicazioni per il metodo[7] e, per tanto, potremmo, con un minimo di cognizione di causa, rispondere al quesito sopra implicitamente posto, ovvero intorno alla questione se il giurista vada *formato* o *educato*.

3 - *DIRITTO EGUALE A LEGGE? OVVERO LA PROSPETTIVA* LEGOCENTRICA *DEL DIRITTO*

A prima vista non si può che riconoscere come, nel parlar comune, l'attività giuridica si sostanzi nell'applicazione della legge; secondo questa prospettiva, applicando correttamente la legge si riesce indubitabilmente a cogliere il diritto sulla cosa. L'assioma fondante questa ipotesi operativa è indicabile nell'equazione legge uguale diritto. Sicché l'attività giuridica si risolverebbe, stante a quanto ora richiamato, nell'applicazione *meccanicistica*[8] della legge. Il diritto non andrebbe in altro modo indagato, dato che lo stesso si risolve nella legge; al fine di offrire qualificazione giuridica al caso di specie il giurista deve ricercare la legge al quale ricondurlo.
In definitiva si tratta, senza volerci dilungare in argomento, di percorrere un doppio cammino; per un verso condurre un itinerario di ricerca della legge a cui ricondurre il caso concreto, per altro un

---

7 Rileva Bobbio, nella voce *Metodo*, redatta per il *Nuovissimo Digesto Italiano*, come il termine in oggetto si ritrovi in relazione con la teoria della scienza giuridica e con quella dell'interpretazione; "nella prima il termine è adoperato nel suo senso classico con riferimento alla distinzione fra metodo deduttivo e induttivo, dimostrativo e inventivo, mentre nella seconda, il termine acquista il significato di complesso dei procedimenti ermeneutici, o argomenti, in uso tra i giuristi per spiegare, estendere, restringere, correggere, una regola giuridica data, onde si distingua, ad es., il metodo logico da quello teleologico, il metodo storico da quello sistematico", così a p. 602. Il giurista torinese ci suggerisce, sin dalle prime righe della voce qui richiamata, come non vi sia *un* metodo giuridico unanimemente accettato, vi sia, piuttosto, una discussione intorno ai metodi che caratterizzano l'approccio al nostro oggetto di indagine. Sicché, la preparazione del giurista verrà fortemente ipotecata dalla scelta del metodo per mezzo del quale si vuole approcciarsi al nostro fenomeno.

8 Cfr. per tutti ancora Norberto Bobbio, *Il positivismo giuridico. Lezioni di filosofia del diritto*, Torino, 1979 (ma 1961), pp. 151 e segg., ove nel tratteggiare i contorni della rappresentazione idealtipica di tale teoria riconosce fra i suoi assiomi fondanti la concezione legislativa del diritto, la concezione imperativistica e quella coattiva dello stesso. Accanto a queste egli pone le teorie della coerenza e della completezza dell'ordinamento giuridico e la teoria dell'interpretazione logica o meccanicistica del diritto.

processo di applicazione della legge al caso concreto. La risultante dell'applicazione si paleserà come la soluzione del caso, nel senso che offrirà una qualificazione giuridica dello stesso, una qualificazione obiettiva purché frutto della corretta individuazione della legge e della sua corretta applicazione.
Se la qualificazione giuridica si palesa come obiettiva, la doppia operazione che la precede determinandola avrà il pregio di condurre a risultati certi, in quanto verificabili per mezzo di procedure di controllo. Queste non potranno che ritrovare i loro parametri nel mondo della moderna concezione della scienza, in modo da permetterci di riconoscere come l'attività del giurista sia una attività di natura scientifica ed in quanto tale produttrice di proposizioni dotate di senso.
Infatti, all'interno di questa concezione, solo un approccio scientifico al problema fa sì che lo stesso non sia inquinato dalle sensazioni del soggetto percipiente, dalle emozioni da questo provate, tanto da ridurre l'analisi del problema ad una serie di giudizi di valore fra loro concatenati. Giudizi di valore, i quali, lungi dal proporre oggettiva conoscenza, sono dipendenti da un atto emozionale, il quale vale entro i limiti dell'esperienza del solo soggetto percipiente; i giudizi di valore non sono pertanto sottoponibili ad alcuna verifica oggettiva.
La giurisprudenza, in quanto scienza, non potrà che accostarsi a *qualità* dotate di realtà oggettiva, che ineriscono cioè all'oggetto osservato e sono, all'interno di questo ambito di discorso, immutabili. In tal senso, l'oggetto della scienza giuridica non è unico; da un lato si ravvisa la legge istituita ed in quanto tale (relativamente) immutabile, dall'altro si analizza il caso di specie, anch'esso fissato nella sua rappresentazione. Dal discorso giuridico vanno pertanto espunti tutti i riferimenti a *qualità* riconducibili a realtà soggettive, non dipendenti dall'oggetto osservato, ma, al contrario, prodotte dal soggetto percipiente e, in quanto tali, variabili al mutare dell'osservatore. Le prime sono quantificabili, le seconde soltanto qualificabili, le une appaiono oggettive, le altre soggettive, con le prime è possibile costruire conoscenza e pertanto operare con proposizioni dotate di senso, con le seconde no, con queste, non articolandosi in proposizioni dotate di senso, non si approda ad alcuna conoscenza[9].

---

9 Non potendo in questa sede approfondire tali questioni rimandiamo alla lettura di F. Cavalla, *Il controllo di razionalità tra logica, dialettica e retorica*, in *Atti del XX Congresso Nazionale della Società Italiana di Filosofia Giuridica e Politica*, Padova, 1998 (con contributi di M. Taruffo, B. Montanari, G. Fiandaca, P. Comanducci-R.

Se così stanno le cose all'interno della prospettiva qui brevemente richiamata, allora la formazione del giurista non potrà che basarsi su quei dati oggettivi, che fanno della giurisprudenza una scienza, *in primis* le leggi. Pertanto l'acquisizione di conoscenze, competenze e capacità giuridiche dovrà inevitabilmente prendere le mosse dal dato legislativo. Il giurista che vuole produrre conoscenza oggettiva della realtà sulla quale opera deve, partendo dal dato legislativo, applicarlo al caso di specie; va rilevato come lo stesso caso concreto perde ogni connotato precipuo per venire rappresentato in funzione della fattispecie astratta alla quale viene ricondotto.
La centralità del dato legislativo è, pertanto, duplice; per un verso esso rappresenta il punto di riferimento oggettivo a cui ancorare una conoscenza giuridica di natura scientifica della realtà, per altro è anche il dato intorno al quale si coagula la formazione del giurista. Il riconoscimento di questa doppia centralità fa sì che si possa parlare di prospettiva *legocentrica*, cioè di una prospettiva che fonda se stessa, vuoi nella fase operativa, vuoi nella fase di formazione degli operatori, sulla legge[10].
Se poi la stessa prospettiva assolutizza questo dato, che altri, come vedremo, ritengono essere parziale e non assoluto, allora la stessa può senz'ombra di dubbio venire appellata come *legolatrica*, esempio di tale deriva concettuale la si può riscontrare nei lasciti della scuola dell'esegesi.
Al di là di tali questioni, appare evidente che siffatto modo di intendere la scienza giuridica non può limitarsi all'apprendimento delle leggi, quali espressione della volontà legislativa, ma deve porsi anche sul piano delle loro applicazione. Anche in questo campo tale prospettiva risulta debitrice della scienza moderna, ai cui canoni si richiama esplicitamente.

Guastini, G. Pecorella, M. Jori, A. Pintore, D. Zolo, A. Margara, V. Albano, L. Alfieri, P. Borsellino, G. Incorvati, L. Ferrajoli, V. Villa, M. Fracanzani, M. A. Cattaneo, G. Insolera, P. Pittaro, G. Melis). Tali temi vennero affrontati, sempre all'interno della scuola patavina, già da Luigi Caiani nel suo studio su *I giudizi di valore nell'interpretazione giuridica*, Padova, 1954. Cfr. anche F. Cavalla, *Retorica giudiziale, logica e verità*, in *Id.* (a cura di), *Retorica processo verità. Principî di filosofia forense*, Milano, 2007 (con contributi di A. G. Conte, S. Fuselli, M. Manzin, P. Moro, C. Sarra, P. Sommaggio, D. Velo Dalbrenta, F. Zanuso).

10 Cfr. in argomento il contributo di Paolo Moro, *La formazione retorica del giurista contemporaneo*, in "Tigor. Rivista di scienze della comunicazione", I (2009), n. 1, pp. 42 e segg., nonché dello stesso autore *Il giurista telematico. Informatica giuridica ed etica della mediazione*, in *Id.* (a cura di), *Etica, informatica, diritto*, Milano, 2008 (con contributi di M. Cossutta, P. Heritier, F. Macioce, G. Marzotto, A. Montanari, P. Moro, F. Puppo, C. Sarra, R. Scudieri).

Non appare infatti casuale che nell'applicazione della legge al caso di specie si faccia riferimento a figure proprie alla logica deduttiva, *in primis* al sillogismo[11]. Tali figure, infatti, garantiscono la meccanicità dell'applicazione della fattispecie astratta (la legge) al caso di specie, eliminando completamente la discrezionalità dell'operatore a tutto vantaggio della certezza del risultato. Come appare evidente, ogni operazione che si colloca all'interno della logica deduttiva può venire sottoposta a rigide procedure di controllo, se non altro perché la stessa logica si costituisce quale momento di verifica della validità delle operazioni di trasformazione dei dati. Va altresì notato come la logica deduttiva espunga dal suo discorso ogni riferimento al valore delle proposizioni trattate; la logica, come ci viene suggerito[12], si occupa di inferenze fra proposizioni e mira a fornire tecniche per distinguere le inferenze corrette da quelle scorrette, le inferenze che danno origine a proposizioni dotate di senso, da quelle che producono proposizioni prive di senso.
Non appare di secondaria importanza rilevare che la prospettiva qui tratteggiata sia funzionale alla fondazione di una scienza giuridica improntata sul requisito della certezza, che oblia ogni richiamo alla soggettività in quanto foriero di possibile arbitraria discrezionalità. Da qui discende la *forma mentis* del giurista, il quale deve, se rettamente formato, porsi di fronte al problema da trattare con quell'assoluta obiettività che caratterizza l'operato di qualsiasi altro scienziato. In un certo qual modo, come già osservato, il giurista assumendosi la responsabilità di trattare il caso in termini scientifici e pertanto obiettivi tende quasi a deresponsabilizzarsi da un punto di vista etico-sociale; ma questo, a ben vendere, è del tutto ovvio all'interno di siffatta prospettiva. Infatti il giurista ha il compito, in quanto scienziato, di trattare la realtà con gli strumenti oggettivi che la sua scienza particolare gli offre: le leggi dello stato e le leggi della logica deduttiva. Ogni

---

11 Nell'ambito della cultura giuridica italiana il richiamo d'obbligo è all'Alfredo Rocco de *La sentenza civile*, Torino, 1906; "ogni applicazione della norma giuridica, da chiunque, in qualunque forma, ed a qualunque scopo sia fatta, presuppone dunque sempre un *giudizio logico*, e precisamente, un *sillogismo*, in cui la premessa maggiore e data dalla norma, la minore dal singolo rapporto di cui si tratta, la conclusione da una norma di condotta *speciale* per quel dato rapporto, desunta dalla norma generale", così a p. 5.
In tema di sillogismo giudiziario si richiama il recente saggio di Maurizio Manzin, *L'ordine infranto. Ambiguità e limiti del sillogismo giudiziale nell'età postmoderna*, in "Tigor. Rivista di scienze della comuicazione", I (2009), n. 1, pp. 31 e segg.

12 Cfr. W. C. Salomon, *Logica elementare*, trad. it. Bologna, 1969 (ma 1963), pp. 11 e segg. e E. J. Lemmon, *Elementi di logica*, trad. it. Roma-Bari, 1986 (ma 1965), pp. 3 e segg.

riferimento ad ambiti valoriali o ad altre considerazioni di natura sociale non appartengono al suo universo di discorso e pertanto egli, in quanto giurista, non può assumersene la responsabilità. Egli si responsabilizza rispetto al metodo oggettivo che assume a parametro della sua attività, non a fronte di giudizi di valore; ed in ogni caso le risultanti della sua attività in quanto oggettive gli appaiono come necessarie conseguenze di determinate premesse; in tal senso, ogni giudizio di valore viene bandito in quanto inconsistente e esiziale per il processo conoscitivo[13].

Stante così le cose, se il metodo giuridico qui appare chiaramente improntato dalla tensione a trattare dei dati iniziali predeterminati attraverso canoni riconducibili alla logica deduttiva, l'*addestramento* a tale attività non potrà che seguire queste indicazioni[14]. Per tanto, acquisizione di conoscenze e competenze in ambito legislativo e capacità applicative delle stesse nei casi concreti. Il processo formativo segue pedissequamente l'incedere operativo reale; premessa della formazione del giurista quindi appare la netta separazione fra giudizi, che qui definiamo, oggettivi[15] e giudizi soggettivi di valore. In questo contesto il brocardo *lex dura lex sed lex* indica la deresponsabilizzazione del giurista a fronte delle conseguenze (oggettive) del suo operato. Senza voler riprendere una nota polemica[16], la conseguenza (o qualificazione) giuridica di un caso concreto *scatta* in modo automatico a fronte del suo essere ricondotto ad una legge a questo pre-esistente. Se è l'applicazione

---

13 Di questo processo di "deresponsabilizzazione, in senso politico del ceto dei giuristi", a cui corrisponde specularmente una "tecnicizzazione della scienza giuridica", da conto, fra gli altri, G. Tarello nella citata *Storia della cultura giuridica moderna*, pp. 15 e segg.

14 Risulta fuori discussione, come osserveremo successivamente, che, proprio in ambito di metodologia formativa, il *training path* sia desumibile solo a seguito di un, il più preciso possibile, *job's description*.

15 I quali possono venire declinati, seguendo le indicazioni del positivismo logico, con cui tale prospettiva giuridica si intreccia, come giudizi analitici, derivanti dalle scienze formali, e giudizi sintetici, derivanti dalle scienze empiriche.

16 Il riferimento è alla polemica intercorsa fra Hans Kelsen e Ulrich Klug in merito alla qualificazione del rapporto fra apodosi e protasi (descrizione della fattispecie astratta e conseguenze giuridica); per Klug il rapporto è di causa-effetto, per Kelsen è di *imputazione*, non potendosi ravvisare alcuna necessità naturale al sorgere di una conseguenza giuridica da un determinato fatto, questa è, per l'appunto, *imputata* con un atto di volontà. In argomento cfr. lo scritto di M. G. Losano, *La dottrina pura del diritto dal logicismo all'irrazionalismo*, posto a prefazione di H. Kelsen, *Teoria generale delle norme*, trad. it. Torino, 1985 (ma 1979).

della legge a risolvere il caso, la formazione del giurista dovrà mirare a fargli acquisire preparazione per lungimiranti individuazioni ed applicazioni di fattispecie astratte.
Pare qui di trovarci di fronte ad una tensione ad una formazione al *fare*, all'acquisizione, per tramite l'addestramento alla conoscenza, competenza e capacita di nozioni e di tecniche, di un ruolo: il ruolo del giurista.
Il che nel nostro ambito non dovrebbe significare solo conoscere come *fare* l'avvocato, tralasciando perciò del tutto la questione inerente al sapere che cosa *è* l'avvocato, ovverosia ciò che rende necessaria la *chiamata* presso di sé (*advocare*); pare infatti che la giustificazione dell'essere *avvocato* da qualcuno non possa ritrovare la propria esclusiva *ratio* nella mera necessità di conoscere gli esiti dell'applicazione della legge[17], ma in qualcosa di altro e di più essenziale: si viene avocati per avere un aiuto a sapere il diritto sulla cosa[18].

4 - *SAPERE* VERSUS *CONOSCERE?*

Aprendo una breve digressione, ci permettiamo di osservare come il ruolo che il giurista ricoprirebbe in questo contesto appare più proteso verso

---

17 In proposito della presunta applicazione meccanicistica della legge per mezzo del sillogismo appare ancora centrale la sferzante critica di Guido Calogero, per il quale "chi non potrebbe fare quello che il giudice dovrebbe fare? Non solo il più candido dei professori di logica scolastica quale continuava ad insegnarsi anche in Italia prima della riforma Gentile, ma addirittura l'ultimo dei mortali, e magari una scimmia e un cane con cui si riuscisse a intendersi (cioè a parlare, cioè a entrare in un qualsiasi rapporto semantico: e non è forse un perfetto sillogismo quello per cui l'asino, avendo appresso, come verità generale o universale che dir si voglia, che a un certo movimento del braccio del padrone segue il dolore della frustata, affretta il passo appena si profila l'inizio del movimento?) saprebbe dire quale conclusione discende da quelle premesse. Occorrerebbe mantenere tanti organi giurisdizionali, e amministrare la giustizia in nome della suprema autorità dello stato, se la funzione essenziale e centrale della giurisdizione consistesse veramente nel trovare quale conclusione sillogistica deriva da due premesse già note, come «i debitori sono tenuti a pagare» e «Tizio è debitore»? Le cause potrebbero decidersi per le strade, e non ci sarebbe bisogno né di magistrati né di avvocati, ma solo di uscieri e di carabinieri". Così a p. 50 de *La logica del giudice e il suo controllo in Cassazione*, Padova, 1937.

18 Per Capograssi la azione giuridica si attua nel momento in cui, per svariate cause, "c'è qualcuno che chiede aiuto! ... Ma l'ordinamento dimostra proprio in questi casi la sua sconcertante insufficienza: tutto l'ordine normativo, tutto il sistema delle norme esiste, ma se qualcuno chiede aiuto e lo invoca, la norma fintanto che sta generale ed alta sopra di lui, non gli giova: chi chiede aiuto vuole proprio che quella volontà generale diventi per lui volontà efficace, gli dia una mano e lo assicuri" così in *Intorno al processo (ricordando Giuseppe Chiovenda)*, ora in *Opere*, vol. IV, Milano, 1959, pp. 134 (ma 1938).

il campo della razionalità calcolante, che verso quello della intelligenza, ove quest'ultima si caratterizza per il rapportare il sapere all'esperienza ed offrire, pertanto, conoscenza della cosa concreta[19]. Sembra cioè che il giurista così rappresentato acquisisca sì conoscenza giuridica, ma, proprio a causa della netta separazione con la concreta realtà, determinata dalla assunzione prioritaria della legge quale acritico parametro regolamentativo da applicare al caso di specie, non giunga mai al sapere effettivo della realtà, in altre parole non si interessi al diritto sulla cosa, ma si limiti ad applicare alla cosa la legge, ritenendo con ciò di aver esaurito ogni questione giuridica rispetto al diritto sulla cosa.
In questo senso il giurista è sì portatore di conoscenze razionali, ma a causa delle barriere erette a fronte dell'esperienza concreta da parte di una prospettiva che riduce il giuridico alla legge ed alla sua applicazione, non riesce a cogliere una situazione o una cosa o ancora una persona nella sua precisa concretezza, perché ogni elemento concreto deve venire eliminato e rappresentato in forme astratte al fine di poter ridurlo a (e compararlo con) fattispecie astratte. Il giurista conosce il caso, ma non sa del caso, perché sapere del caso implica esaminarlo nella sua concretezza, abbandonando le lenti dell'astrazione ed entrando nello stesso, divenendo parte dello stesso. Il che implica abbandonare ogni criterio fondante la scienza moderna; *entrando* nel fenomeno come parte di esso, l'osservatore abbandona ogni pretesa di oggettività rapportando a sé, e non a canoni astratti e predeterminati, il fenomeno. In questo egli recupera il fenomeno nella sua interezza; ricongiungendo gli elementi quantitativi a quelli qualitativi il giurista affronta, nel suo essere soggetto percipiente, la realtà così come questa gli si palesa. Sarà l'intelligenza e non solo la ragione a guidarlo lungo questo itinerario e sarà l'intelligenza, correlata al sapere, a farsi metro della ragione e del conoscere travolgendo ogni astratto formalismo.

5 - IL DIRITTO È NEL PROBLEMA? OVVERO LA PROSPETTIVA PROCESSUALE DEL DIRITTO

Riprendendo il filo conduttore del nostro discorso, possiamo quindi riconoscere tratteggiata una prospettiva che, non ritenendo di dover racchiudere il fenomeno giuridico fra le anguste maglie del legalismo, si manifesta come opposta a tensioni legocentriche. Se per

19 Rimandiamo in proposito allo scritto di Marino Gentile, *Trattato di filosofia*, Napoli, 1987.

il legocentrismo la legge include ed esaurisce ogni discorso sul diritto e, pertanto, come sopra accennato, la conoscenza della legge ed i suoi meccanismi di applicazione equivale alla conoscenza del diritto, la prospettiva processuale del diritto[20], contestando vivacemente tale impostazione, ritiene, viceversa, che il diritto non possa considerarsi come pre-iscritto al sorgere del problema, ma sia ad esso correlato ovvero, ed in modo solo apparentemente paradossale, sia il problema stesso a fare sorgere il diritto che lo regolamenterà.
Si può affermare che per questa prospettiva non vi sia diritto al di fuori della applicazione dello stesso, il che significa che prima della concreta posizione del problema non sussiste alcuna preventiva regola atta a risolverlo. La legge, esaltata in talune rappresentazioni del fenomeno giuridico come unico momento regolamentativo, stando all'approccio processuale è soltanto una delle fonti del diritto[21]. Il che implica che il diritto non è dato, ma va esperito nella realtà sociale ove sorgono i concreti problemi.
La prospettiva legocentrista, che riconosce le proprie radici nelle teorie giuridiche sorte all'indomani della codificazione napoleonica, risulta rovesciata. Il luogo di elezione del diritto non è più il codice, bensì il processo, dove il problema, strutturandosi in controversia, ricerca la sua soluzione[22]. Il processo non è rappresentato come l'ambito

---

20 Cfr. sull'argomento almeno gli studi di F. Cavalla, *La prospettiva processuale del diritto. Saggio sul pensiero di Enrico Opocher*, Padova, 1991, *Id.* , *Il controllo razionale tra logica, dialettica e retorica*, cit., F. Gentile, *Ordinamento giuridico tra virtualità e realtà*, Padova, 2001, nonché F. Gentile, *La controversia alle radici dell'esperienza giuridica*, in P. Perlingieri (a cura di), *Soggetti e norma, individuo e società*, Napoli, 1987, p. 151 (con contributi di C. Argiroffi; P. Barcellona; G. Capozzi; A. Carrino; A. Catania; F. M. De Sanctis; V. E. Cantelmo; P. Stanzione; G. Marino; L. Orsi).

21 Su questo punto va rammentato ciò che Enrico Opocher ebbe a sottolineare nel 1965 in *Rapporti tra teoria generale ed interpretazione nella prospettiva della "applicazione" del diritto*, in "Rivista internazionale di filosofia del diritto", XLII (1965), n. 3; per Opocher il diritto non può "esser «posto» indipendentemente da un continuo confronto con la cangiante realtà di quel mondo umano dal quale esso sorge come norma astratta ed al quale ritorna come definizione di concreti rapporti. Come se l'applicazione, sia pure intesa in quello che io preferirei chiamare il suo momento finale di «osservanza spontanea» o di accertamento vincolante e conseguente realizzazione forzata, non attuasse la piena posizione del diritto [...] giacché ciò che si pone indipendentemente dal processo di attuazione non è il diritto e nemmeno la norma astratta, bensì la fonte da cui la norma discende", pp. 418 e 420.

22 Va rilevato come Salvatore Satta, nella voce *Giurisdizione*, redatta per la *Enciclopedia del diritto*, affermi: "il diritto fa la sua apparizione soltanto nel momento del giudizio,

della applicazione meccanicistica della legge generale ed astratta, che l'autorità competente ha preventivamente posto a regolamentazione di una classe di problemi, è piuttosto il luogo ove i partecipanti allo stesso, le parti, ricercano il diritto che è proprio al problema in giudizio, quindi anche a loro stesse[23]. Il processo, per tramite del dire e del contraddire delle parti, *inventa* il diritto, nel far ciò non può che attenersi a regole procedurali e far riferimento a regole sostanziali, ma non può esaurirsi, pena il tramutarsi in un laboratorio astratto dalla realtà, nella acritica applicazione delle stesse.
Se così appaiono le cose, allora la stessa impostazione culturale del soggetto qui assunto a discussione, l'avvocato, muta e con questa la prospettiva formativa/educativa che la sottende.
Come rilevato, per una prospettiva processuale del diritto, il fulcro del fenomeno giuridico si colloca all'interno del processo, per tanto questo verrà assunto, al posto della legge, a parametro formativo[24]. Il

---

quando cioè sorge l'esigenza di valutare l'azione che si è compiuta, e di affermare in ordine ad essa l'ordinamento, nel momento cioè della giurisdizione, o, per esprimersi con il legislatore o col linguaggio comune, della giustizia. L'ordinamento, in altri termini, si identifica col giudizio", così a p. 223.

23 Per Fazzalari acciocché si palesi un processo non basta la semplice presenza delle parti, ma "occorre qualcosa di più e di diverso; qualche cosa che l'osservazione degli archetipi del processo consente di cogliere. Ed è la struttura dialettica del procedimento. La quale consiste non solo e non tanto in ciò che alla fase preparatoria del provvedimento partecipano anche gli interessati, cioè, di norma, i destinatari degli effetti di esso, quanto e soprattutto in ciò che, nel processo, i poteri, le facoltà, i doveri attraverso il cui esercizio si attua quella partecipazione, sono distribuiti dalla norma fra i partecipanti in maniera da ottenere una effettiva corrispondenza ed equivalenza fra le varie posizioni. Alla struttura corrisponde lo svolgimento dialettico del processo: la simmetria delle posizioni soggettive, la loro mutua implicazione, la loro sostanziale parità si traducono, per ciascuno dei partecipanti, nella possibilità d'interloquire non episodicamente, e soprattutto, di esercitare un insieme cospicuo o modesto non importa di controlli, di reazioni e di scelte, e nella necessità di subire i controlli e le reazioni altrui", *Processo (teoria generale)*, in *Nuovissimo Digesto Italiano*, p. 1073.

24 A tale proposito è stato, infatti, osservato da Enrico Opocher come "il rapporto tra diritto e processo trova le ragioni fondamentali della sua indissolubilità nel fatto che il processo muove sempre da una controversia ed approda inevitabilmente ad un giudizio. Affermare la processualità del diritto [...] significa [...] riconoscere che il diritto è in funzione alla possibilità di controversie che debbono essere definite da un giudizio", così in *Lezioni di filosofia del diritto*, Padova, 1983, p. 293. All'interno di tale contesto, per Enrico Opocher, va imboccata, quindi, "una prospettiva processuale del diritto e cioè una prospettiva che, relativamente ai

processo non è, per così dire, uno spazio chiuso, predeterminato ed impermeabile alla realtà; è viceversa il luogo ove i partecipanti allo stesso immettono la loro realtà; è uno spazio aperto ad ogni contributo, la cui pertinenza viene vagliata attraverso il dialogo tra le parti. Sarà sempre il dialogo fra le parti a ricostruire il diritto sul caso di specie, ovvero a tratteggiare la sua realtà giuridica, la quale non è precostituita all'incontro dialettico tra le parti.

Appare pertanto evidente come qui si tratti di acquisire conoscenze, competenze e capacità sul condurre un processo dialettico di ricerca giuridica, non già sull'applicare con un processo logico-deduttivo una giuridicità predeterminata. Se tutto ciò fa sì che cambi il portato delle nozioni da acquisire, tanto da privilegiare l'apprendimento di tecniche diverse rispetto alle precedenti, il particolare connotato del processo di ricerca giudica rende altresì necessario anche una inversione metodologica in quella che denominiamo la formazione dell'avvocato. Il quale non potrà più venire formato sul ruolo professionale di conoscitore della legge e di applicatore della stessa, nella più rigida concezione positivistica della professione forense. Ma non potrà nemmeno, avuto riguardo al suo essere chiamato in funzione dell'esperienza giuridica e non della soddisfazione egoistica sua e del cliente, venire plasmato sulla figura di quel leguleio, per il quale *all'avvocato bisogna raccontar le cose chiare: a noi tocca poi imbrogliarle [...] perché, vedete, a saper ben maneggiare le grida, nessuno è reo, e nessuno è innocente*.

Se la formazione deve concentrarsi su una preparazione funzionale ad un'esperienza giuridica, che non si appiattisce sulla mera applicazione meccanica della legge, né, per altro verso, sulla manipolazione eristica delle parole, ma sul dialogo volto a riconoscere la realtà giuridica del problema, allora, come sottolinea Manzin, la formazione forense non può ridursi all'organizzazione di un travaso di conoscenze, competenze e capacità finalizzata all'acquisizione del ruolo professionale, quindi a *fare* l'avvocato, piuttosto va impostata lungo percorsi che educano all'*essere* avvocato, ossia

---

rapporti tra diritto e processo, non considera il processo in funzione del diritto, come se avesse il compito di ristabilire un ipotetico ordine giuridico compromesso dall'insorgere della controversia, ma, piuttosto, il diritto in funzione del processo nel senso che tutta l'esperienza giuridica è condizionata dalla esigenza di risolvere le controversie", *Riflessioni su diritto e processo nella filosofia dell'esperienza giuridica di G. Capograssi*, in *Scritti in onore di Angelo Falzea*, Vol. I, Milano, 1991, p. 409.

soggetto coscientemente compartecipe all'opera di esperienza giuridica[25]. Il punto centrale, in questa prospettiva, è quindi l'apprendimento di saperi[26]

---

25 Qui risulta evidente come la formazione forense si leghi indissolubilmente con la deontologia forense; i due temi non possono venire trattati separatamente.
A titolo di mera segnalazione rileviamo come nei corsi di laurea in Scienze del Servizio sociale, il cui diploma è abilitativo alla iscrizione all'esame di stato per accedere all'iscrizione all'Albo degli Assistenti Sociali, venga impartito nel corso dell'intero *curriculum* l'insegnamento di Metodologia del servizio sociale, ove il docente, di norma un assistente sociale, lega in aula le questioni di metodo con i problemi deontologici, quelle stesse questioni e problemi che gli scolari hanno vissuto in prima persona durante il tirocinio pratico organizzato, per ogni anno di corso, nell'ambito del percorso che porta alla laurea.

26 L'utilizzo del plurale non è casuale, infatti, accanto a forme di conoscenza critica del dato legislativo si collocano, al fine di poter esperire il giuridico informante una comunità, altre forme sapienziali non riconducibili a studi legocentrici, non ultimi i *luoghi comuni* su cui si fonda la convivenza civile. Come immediatamente appare, il concetto di *luogo comune* qui proposto non è affatto avulso dal discorso giuridico e ciò non soltanto per il fatto che lo stesso Aristotele esplichi come esistano tre generi di retorica: il deliberativo, il giudiziario e l'epidittico (*Retorica*, I, 3, 1357 b). Il mondo del diritto, infatti, come ampliamente dimostrato è intriso di cosiddetti concerti (giuridici) indeterminati; basti pensare, per rimanere in un'area di diritto civile, all'idea di *buona fede* presente nel Codice civile in tema di contratti (artt.1337-1338 – buona fede nelle trattative, 1366 – buona fede nell'interpretazione, 1375 – buona fede nell'esecuzione), al concetto di *buon costume* richiamato dall'articolo 1343 dello stesso Codice in materia di causa del contratto illecito, al proverbiale *buon padre di famiglia* richiamato dall'articolo 1176 sempre del Codice Civile, o ancora all'idea di *ordine pubblico* propria al sistema di diritto internazionale privato, di cui all'articolo 16 della L. 218 del 1995. Termini tutti che, se osservati attraverso lo spettro del rigoroso analista del linguaggio appaiono quanto meno indeterminati, più propriamente vaghi, dato che gli ipotetici contorni del significato espresso dal significante sono estremamente imprecisi e costantemente in evoluzione. Ciò non di meno, proprio se raffrontati con i *luoghi comuni* qui richiamati, i concetti giuridici indeterminati sono *determinanti* nel dispiegarsi dell'esperienza giuridica, perché permettono, per così dire, all'esperienza di armonizzarsi con il contesto sociale nel quale si colloca sì da evitare che la stessa, se improntata su basi di precostituita autoreferenzialità, per un verso si anteponga e per l'altro si contrapponga, ovvero si manifesti estranea, alla legalità sociale, al sentimento comune. I concetti giuridici indeterminati rappresentano, quindi, degli elementi necessari al fine di poter determinare in un contesto sociale un intervento giuridico, sono proprio questi che permettono all'esperienza, intesa nel senso di ricerca, di dispiegarsi. In loro assenza l'esperienza giuridica si rappresenterebbe esclusivamente come valutazione formale di un concreto accadimento secondo astratti criteri, ovvero secondo parametri impermeabili al concreto svolgersi ed evolversi della vita sociale. È nella ricerca inesauribile di una valutazione del fatto concreto, che non sia avulsa dal sentimento sociale, ma non sia nemmeno da questo indirizzata ed inficiata, così da trasformarsi in pedissequa istituzionalizzazione giuridica del opinione del volgo

che conducano al riconoscimento di ciò che è giuridico e di ciò che non è giuridico.
Pare, in definitiva, che il *fare* l'avvocato appartenga ad una prospettiva, che può venire proficuamente percorsa attraverso una formazione al ruolo, mentre l'*essere* avvocato implichi viceversa un opera educativa che travalichi la semplice formazione al ruolo e che investa pienamente il sapere giuridico e non solo la sua conoscenza.
Va rilevato che, in questa prospettiva, l'*essere* avvocato implica l'assunzione di una precisa responsabilità politica; infatti, il nostro soggetto è chiamato a contribuire al riconoscimento del diritto che vige in un determinato contesto storico in una comunità. Il giurista, a prescindere dalla sua collocazione negli ordini delle professioni giuridiche, è chiamato a realizzare in concreto l'ordinamento giuridico di una comunità e pertanto

---

(*democrazia*), che si sostanzia e mai si esaurisce la ricerca della certezza del diritto, esperire che è reso possibile anche dalla apparente *indeterminatezza* di alcuni assunti all'interno delle regole sì da permettere il manifestarsi ed il valutarsi di una regolarità non formalisticamente intesa.
Non appare fuori luogo rammentare come, ancora all'interno della *prospettiva processuale del diritto*, nel 1954 Luigi Caiani riconosceva "che, dal punto di vista giuridico (come sotto molti aspetti anche da quello scientifico) il linguaggio è un fenomeno tipicamente sociale, e quindi che l'uso da parte del legislatore di determinati significati linguistici, che si riferiscano a cose, a concetti, a situazioni, a bisogni, a interessi o a comportamenti, dipende in ultima analisi dal valore sociale che essi vengono mano a mano assumendo. Valore che pertanto non è affatto così oggettivo e immutabile come potrebbe sembrare". Questo, infatti, seguendo il pensiero del giurista padovano, dipende da molteplici fattori "in cui concorrono vuoi la costitutiva storicità e dialetticità delle istituzioni e dei rapporti umani, che pertanto si riflette sullo stesso significato dei termini che vi si riferiscono, vuoi, in particolare, tutti quegli altri elementi di carattere sociale ed anche tecnico [...] nella quale date parole vengono usate e introdotte". Da qui deriva "la modificazione del loro significato in ragione della evoluzione storica della realtà e dei rapporti sociali cui essi si riferiscono". In questo modo, per l'autore, si coglie "il processo di traduzione e recezione delle valutazioni sociali metagiuridiche nell'ambito dell'ordinamento positivo, cioè in forma giuridicamente valida [...]. Vale a dire che è in questo compito fondamentale della giurisprudenza che si può cogliere, in un certo senso, lo stesso processo produttivo del diritto, il quale invero, da questo punto di vista, potrebbe esser visto come un processo sempre più approssimato e determinato di traduzione dei giudizi di valore operanti socialmente in giudizi di valore operanti giuridicamente", così ne *I giudizi di valore nell'interpretazione giuridica*, cit., p. 209 e segg.
Si potrebbe dire che l'educazione del giurista debba venire stimolata da diversi punti di vista e sotto diversi aspetti, fra i quali quelli eminentemente tecnici rappresentano solo uno e parziale aspetto.

copie in prima persona precise scelte di natura politica, che altre prospettive demandano ad altri ambiti, ritenendo in questo modo di preservare la presunta obbiettività del *servus legis*[27]. Riconoscere che l'apprendimento dei saperi giuridici si lega all'esercizio di un preciso ed attivo ruolo sociale implica altresì negare quella posizione subalterna in cui la cultura giuridica dominante negli ultimi due secoli ha relegato il giurista, permettendogli di esplicare esclusivamente funzioni tecniche, ed esautorandolo da ogni questione di politica del diritto, la quale paradossalmente appare, in questa prospettiva, appannaggio di ambiti non giuridici. A questi è concesso solo di applicare pedissequamente le leggi da altri prodotte. Sicché il giurista appare sostanzialmente escluso, sempre all'interno di questa prospettiva, dall'opera di ordinamento giuridico, la quale si sostanzia fuori e prima del mondo giuridico. I giuristi, a prescindere dall'ordine professionale di apparenza, si palesano come meri esecutori di altrui volontà.

L'educazione del giurista è quindi confacente a due obiettivi; se per un verso questa appare indispensabile al fine dell'apprendimento dei saperi giuridici che possono costituire il metro delle conoscenze, delle competenze e delle capacità tecniche acquisite e funzionali allo svolgimento della professione forense, per altro l'educazione appare indispensabile al fine di riproporre e di istituire nuovamente il ruolo politico del giurista. In questo senso, il giurista va condotto verso una piena consapevolezza professionale che non può disgiungersi dalla coscienza del preciso ruolo che egli ricopre nella comunità, un ruolo non meramente tecnico, per l'acquisizione del quale è sufficiente un processo di formazione professionale, ma una indispensabile funzione politica, come sopra facevamo cenno, di soggetto partecipe a pieno titolo al processo di ordinamento giuridico della comunità stessa.

Al giurista non bastano pertanto solo conoscenze, competenze e capacità tecniche acquistabili con la formazione al ruolo professionale, al giurista necessitano saperi politici da infondere criticamente nel suo ambito professionale. Per questo appare necessario istituire con forza, anche e soprattutto in ambito forense, istanze di educazione giuridica.

---

27 Va rilevato come in proposito Pietro Grossi tema "l'inquinamento – ché sarebbe tale – di una nozione dell'interpretazione come attività puramente logica e dell'interprete come un automa senza volontà e libertà proprie, che constatiamo ancora dominante presso tanti giuristi beatamente e beotamente paghi ancor oggi di riaffermare entusiasti e inconsapevoli il principio di stretta legalità e l'immagine dello *iudex* come *servus legis*, che la propaganda giuridica borghese da due secoli ha loro istillato nel cervello", così in *L'ordine giuridico medievale*, Roma-Bari, 1995, p. 163.

6 - *EDUCAZIONE ALLA PROFESSIONALITÀ ED ALLA POLITICITÀ?*

Va a questo punto delineata una prospettiva metodologica, la quale deve tenere conto del duplice aspetto della educazione del giurista che va declinato lungo gli assi della professionalità e della politicità richieste al giurista.
Nel momento in cui viene posto l'accento su due aspetti (professionalità e politicità), che contribuiscono a determinare la *norma ideale* sulla quale informare la figura del giurista, con particolare riguardo alla figura professionale dell'avvocato, il metodo che sovraintenderà l'acquisizione di saperi e di conoscenze dovrà evidentemente tenere conto di questi. Non potrà quindi palesarsi come un metodo che finalizza il percorso esclusivamente all'apprendimento di un ruolo professionale, ma non potrà, di converso, costituirsi nemmeno come un metodo educativo proteso esclusivamente a favorire l'emersione di saperi critici privi di ogni concreto riferimento al contesto professionale ove gli stessi andranno esercitati.
Si tratta, a ben vedere, di compenetrare i due versanti perché l'*essere* avvocato non può prescindere né dalla tecnica professionale, né dal sapere teoretico, ovvero si sostanza nell'esercizio di una professione indirizzata da una coscienza critica. Tutto ciò a significare come, al di là del richiamo sopra effettato ai due modi di intendere la giuridicità, i quali, risentendo del loro essere rappresentazioni idealtipiche di fenomeni concreti, possono apparire come inconciliabili, ovvero fra loro contraddittori, il percorso che accompagna alla professione non può cristallizzarsi lungo uno dei due assi portanti delle rappresentazioni del fenomeno giuridico pena il perdere una delle componenti qui definite essenziali dell'*essere* avvocato: la sua professionalità o la sua politicità.
Lo sforzo si deve indirizzare verso l'individuazione di un metodo che consenta di salvaguardare entrambe le componenti qui richiamate senza per questo cadere nel tecnicismo di matrice *legocentrica* né permettere, per altro verso, che il richiamo all'aspetto politico della professione faccia obliare il necessario legame con la pratica forense.
Il punto di partenza di questo itinerario di ricerca può ancora una volta venire riconosciuto nella constatazione che il diritto si palesa nell'atto di regolamentazione delle relazioni umana; il diritto è quindi l'ordinamento delle relazioni intersoggettive che si svolgono in un dato contesto. All'interno del nostro ambito culturale il modello tipico dell'ordinamento delle relazioni intersoggettiva è il processo, il quale si caratterizza, come statuito dalle supreme *Norme sulla giurisdizione*

contenute nella Costituzione, per offrire alle parti la possibilità di controvertere autonomamente sull'oggetto del contendere.
Se tutto ciò corrisponde a realtà, ovvero se l'intero svolgersi della professione forense si coagula intorno al processo di ordinamento giuridico della realtà quotidiana, allora lo stesso itinerario formativo/educativo dell'avvocato non potrà che riconoscere nel processo il proprio indubitabile cardine.
Si tratta, quindi, di ritrovare un metodo che consenta di aprire il futuro avvocato alla giuridicità e, tramite questa, al processo, l'ambito elettivo della professione forense, e che permetta altresì di acquisire tutte le nozioni tecniche le quali sono necessarie al proficuo svolgimento della professione, senza per questo appiattirlo su di un nozionismo si stampo legocentrico.
A tal fine, anche in considerazione del fatto che in questa sede si discute di *formazione* dell'avvocato, effettueremo da prima alcune brevi riflessioni in merito alla metodologia formativa cercando poi di comprendere se e come questa possa rapportarsi con (ed innestarsi nel) l'incedere dialettico del processo di ordinamento[28].

7 - TRAINING PATH*: PREPARAZIONE AL FARE O VOCAZIONE ALL'ESSERE?*

Da più parti viene sottolineato come la finalità di un percorso formativo professionalizzante e rivolto ad adulti non è il semplice trasferimento di conoscenze o nozioni tecniche; viceversa, il *training path* si caratterizza per essere finalizzato alla acquisizione di specifici comportamenti di ruolo definiti in base a precisi ruoli professionali esercitati in determinati contesti. Il percorso si caratterizza per ritrovare il suo punto di partenza in aspetti particolari e concreti della professione per giungere, secondo una gerarchia logica, all'esame di situazioni più generali e dei primi comprensive, dalle quali estrapolare concetti teorici; sicché si può riconoscere una precisa direzione che dalle concrete e quotidiane operazioni ed ai connessi problemi giunge ad offrire regole generali, nelle quali sono classificati codici conoscitivi.
Si rovescia in tal modo il tradizionale incedere della attività didattica, la quale offre da prima l'aspetto teorico del problema e solo successivamente esplica il reale contesto di applicazione. Il *training*

28 Sul tema, fra gli altri, si rimanda alla lettura di P. Moro, *La formazione retorica del giurista contemporaneo*, cit., ed ai riferimenti bibliografici lì effettuati.

path diparte, al contrario, proprio dal caso concreto, immettendo immediatamente il soggetto in un contesto professionale (in un *job training situation*) e facendogli adoperare gli *strumenti* atti a quel contesto in modo sempre più complesso (ed in modo che il succedersi dei moduli formativi copra e rappresenti ogni principale fase della professione rispetto alla quale il soggetto viene formato).
Si suol dire, usando una terminologia propria ai formatori, che il percorso avviene lungo tre livelli: il primo relativo al semplice *conoscere*, al quale segue il livello del *conoscere cosa fare* a cui consegue il terzo passo, ovvero il *conoscere cosa essere*. La formazione professionale si costruisce a gradini, ma sempre rimanendo ancorata a situazioni professionali reali ed ai problemi che in queste sorgono. Ci troviamo di fronte ad un passaggio dal basilare cosiddetto *knowledge for "to know"* al *capability for "to know how doing"* per giungere in fine al *behaviour for "to know how being"*.
Il percorso formativo ha come obiettivo finale il comportamento professionale conseguente all'essere della professione in oggetto; questo viene acquisito nel corso del *training* attraverso un addestramento professionale basato su simulazioni il più possibile legate a situazioni reali; i soggetti, lungo un succedersi di lezioni, esercitazioni e studi di caso, in tal modo verificano costantemente durante il corso il loro grado di acquisizione di professionalità.
Ogni percorso formativo è pertanto la riproduzione (anche in sequenza cronologica) del cosiddetto processo produttivo connesso con un determinato ruolo, ma proprio per questo ogni percorso formativo non può prescindere dalla preventiva descrizione del ruolo professionale (il cosiddetto *job's description*) da realizzare. Il ruolo professionale va ovviamente calato all'interno del processo produttivo di riferimento; in questo senso non può sussistere un precorso professionalizzante tipico; questo si costituirà di volta in volta avuto riguardo al *job's description* di riferimento. Il *trainig path* rispetto al ruolo cambia al mutare del contesto operativo.
Ciò non di meno rimangono fissi alcuni riferimenti metodologici generali, che ritrovano applicazione a prescindere dalle specifiche finalità operativa del *training path*.
Da prima la constatazione che i soggetti al percorso di apprendimento sono soggetti adulti e, pertanto, questo sarà mirato principalmente al conseguimento di un *vero* e specifico ruolo lavorativo e non al generico accrescimento della personale cultura dei corsisti. I formandi

devono costantemente, lungo il loro percorso formativo, potere constatare con mano la spendibilità della loro formazione, la quale non può perciò essere avulsa dal contesto lavorativo. Oltre ad una particolare impostazione didattica, di cui faremo cenno in seguito, pare d'uopo affiancare in aula il formatore di riferimento con uno psicologo allo scopo di orientare e motivare i formandi nonché gestire le loro aspettative, e sovraintendere all'addestramento al ruolo con l'organizzazione e l'osservazione di gruppi di lavoro.
Va altresì rilevato che la trasmissione delle conoscenze non può venire disgiunta dall'addestramento all'uso corretto degli *strumenti* propri ad una data professione, da qui la centralità assunta dalla acquisizione di *capabilities*, che permettono di assumere in fase operativa *behaviours* appropriati. Al fine di realizzare tali obiettivi, il percorso formativo si baserà principalmente sui *cases studies*, tratti, fin dove sia possibile, da reali situazioni lavorative ove siano chiaramente esemplificate la problematiche connesse al ruolo. Durante la fase dei *cases studies*, che si può articolare nella posizione di un problema da parte del docente, nella suddivisione dei corsisti in gruppi di lavoro e della discussione collettiva delle risultanti dei singoli gruppi, al fine di trarre, con l'aiuto del formatore, una soluzione al problema posto, i partecipanti verranno a diretto contatto con gli strumenti propri alla professione in oggetto. In questo contesto l'intervento teorico è immediatamente funzionale all'introduzione dello studio di caso, che rappresenta la vera e propria architrave del processo formativo.
Si può riconoscere che, nell'ambito della formazione professionale, il reale oggetto trasmesso dal formatore ai formandi sia il vero e proprio metodo lavorativo; questo è in definitiva il contenuto del *training path* mentre i cosiddetti contenuti teorici si pongono come strumentali a tale obiettivo.
Come sopra accennato, la metodologia formativa si fonda sullo studio particolareggiato del ruolo professionale da trasmettere e sulla simulazione dello stesso secondo le linee preventivamente previste dal programma formativo, che si declina nello studio di casi pratici; in questa fase operativa, la classe viene suddivisa in gruppi che autonomamente riproducono, nella ricerca della soluzione del caso, fasi della concreta attività lavorativa.
In tale contesto il formatore assume un ruolo fondamentale, non tanto in seguito al travasamento dei contenuti teorici da questo posseduti, i quali risultano invece centrali nella cosiddetta *lectio ex cathedra*, ma a causa del suo necessario coordinare l'intera attività che si svolge in

aula indirizzandola verso un corretto uso professionale di conoscenza e competenze tali da permettere al formando di rivestire il ruolo comportamentale della figura prescelta. Risulta pertanto centrale la preparazione dei formatori, chiamati a *tenere* un'aula in funzione di un preciso ruolo professionale attraverso una metodologia formativa volta ad insegnare a fare (*learning by doing*), che nell'ottimale dei casi non si limita a inculcare comportamenti tipici, ma a far sì che i formati una volta ricoperto il ruolo professionale possano affrontare autonomamente i problemi a questo connessi dando prova non solo di professionalità ma anche di motivazione e di responsabilità. In questo senso il *training for trainers* appare centrale perché solo un formatore che accanto ad indubbie competenze professionali possa suscitare, per mezzo del coinvolgimento dei corsisti nel processo formativo, motivazione e senso di responsabilità negli stessi può giungere a tali obiettivi. I quali, a ben vedere tendono, a coniugare la preparazione al *fare* con la vocazione all'*essere*, di cui sopra, in merito alla formazione forense, si faceva cenno.

8 - LA FORMAZIONE SI FONDE CON L'EDUCAZIONE?

La digressione sulla metodologia formativa può utilmente venire utilizza per impostare un'ipotesi di formazione forense che tenga conto della precipue caratteristiche dell'ambito professionale a cui si rivolge. Per intanto, riallacciandoci al paragrafo precedente, fissiamo alcuni punti rispetto a quanto sino ad ora detto.

Come osservato un metodo di formazione al ruolo professionale, come quello sopra succintamente descritto, non può prescindere da una precisa ed approfondita analisi del ruolo professionale stesso; questa si istituzionalizza nel *job's description*, il quale costituirà il punto di riferimento per la definizione del *training path*. In questo quadro metodologico si colloca la riflessione sopra proposta intorno a ciò che si può intendere per *giuridico*; infatti, solo avuto riguardo alla precisazione dei contorni del contesto vuoi culturale, vuoi operativo in cui il formando andrà a collocarsi è possibile individuare sia il metodo, che i contenuti del processo di acquisizione del ruolo.

Se, come rilevato, la cosiddetta formazione al ruolo non si limita alla mera trasmissione di conoscenze e di abilità tecniche, ma riconosce come obiettivo principale l'interiorizzazione da parte dei formandi dei comportamenti di ruolo e, soprattutto, delle motivazioni proprie al ruolo

stesso, siffatto processo formativo tende a non incidere soltanto sull'ambito esteriore, il *fare* qualcosa in modo corretto, ma ritiene necessario intervenire sulla mentalità (lavorativa) del soggetto, inducendolo a *essere* qualcuno, ovvero a vivere correttamente la sua esperienza professionale. In questo senso appare possibile recuperare all'interno di una simile metodologia formativa sia gli elementi di professionalità, che quelli di politicità, a cui veniva fatto cenno nel paragrafo quinto. Pertanto, al di là della terminologia settoriale qui utilizzata, ci troviamo di fronte ad una fusione di quelli che venivano indicati come intenti formativi con intenti educativi, tanto da poter riconoscere che il processo di apprendimento, pur collocandosi in un contesto operativo formativo, tende alla educazione del soggetto e non a costringerlo entro un ruolo prefissato; in questa prospettiva è il soggetto che, nella giusta fusione di conoscenze e di saperi, forgia il suo ruolo professionale.
L'impostazione metodologica, che riconosce il fulcro della formazione al ruolo negli *cases studies*, induce a concentrare l'attenzione immediatamente al contesto lavorativo, che nel nostro caso si traduce nel centro dell'esperienza giuridica, ovvero nel processo[29]. La formazione forense dovrà pertanto concentrarsi su questo particolare aspetto della vita giuridica, ritenendo che l'assunzione di nozioni tecniche (conoscenze, capacità e competenze) sia funzionale alla loro applicazione pratica nel processo, che qui si assume come luogo non di mera applicazione della legge al caso di specie, piuttosto di indicazione del diritto con cui qualificare, successivamente, il caso controverso[30].
Posta la questione in questi termini non vi è dubbio alcuno che il contenuto dell'intervento formativo sarà, per così dire, il processo

---

29 Non appare casuale che il primo volume della collana *Acta methodologica* del Centro di Ricerche sulla Metodologia Giuridica, sia titolato *La retorica fra scienza e professione forense. Questioni di metodo*, Milano, 2004. Il volume, curato da G. A. Ferrari e M. Manzin, raccoglie contributi di F. Cavalla, J. Wolenski, J. A. García Amado, G. M. Azzoni, M. Jori, R. Poli, D. Canale, A. Brighenti, U. Vincenti, G. Santucci, M. Miglietta, P. Moro, G. Fornasari, E. Randazzo, A. Mariani Marini, R. Bertuol, S. Bonini, F. Puppo.

30 Vanno richiamai, a titolo di esemplificazione, i lavori raccolti da Paolo Moro nei volumi da lui curati *Scrittura forense. Manuale di redazione del parere motivato e dell'atto giudiziale*, Torino, 2008 (con contributi di M Manzin, P. Sommaggio, F. Puppo, C. Sarra, D. Velo Dalbrenta, R. Bertuol, P. Pitter) e *Didattica forense. La formazione retorica dell'avvocato*, Pordenone, 2009 (con contributi di L. Bellio, C. Martone, F. Petrucco Toffolo, M. Speranzin, R. Anzovino, E. Pergola, E. Manzon, A. De Col, G. Martorana e M. Pagano).

stesso e ciò non per la lapalissiana constatazione che l'avvocato andrà in udienza, ove darà prova della propria abilità professionale, ma perché è nel processo che si realizza, anche con il concorso dell'avvocato, il diritto. Il soggetto va quindi formato ed educato al processo, perché è nel processo che sorge il diritto (se, viceversa, volessimo ritenere, come del resto autorevoli posizioni dottrinali sostengono, che il diritto, *alias* legge, in altri luoghi si forma, allora il compito da realizzare con l'attività formativa si ridurrebbe all'addestramento all'applicazione della legge).
D'altro canto, è la stessa osservazione del processo quale momento di ordinamento giuridico di un caso controverso, a far cogliere il paradigma metodologico rispetto al quale declinare l'attività formativa. Se il processo si caratterizza e si distingue da altre forme di regolamentazione giuridica per il dire e contraddire delle parti coinvolte, allora sarà proprio lungo l'asse della controversia che andrà ricercato il metodo per organizzare ed offrire coerenza logica ai contenuti da apprendere.
Ciò premesso, tentiamo di abbozzare un itinerario formativo/educativo, il quale tenga conto delle osservazioni fin qui svolte; nel far ciò vanno ovviamente compenetrate ed esaltate le esigenze di acquisizione di conoscenze, competenze e capacità tecniche con la struttura del processo, al fine di giungere al risultato di non solo *conoscere* il diritto/legge, ma anche di *sapere* il giuridico.
Il punto di riferimento assunto per il metodo affonda le sue radici nel metodo dialettico, di cui la *quaestio* medievale è specie. Va pertanto brevemente sunteggiata la struttura della *quaestio* al fine di evidenziare come la stessa possa venire assunta a modello di un moderno ed efficace metodo di formazione/educazione forense.

9 - *UN'ANTICIPAZIONE MEDIEVALE DEL* TRAINING PATH*?*

La nostra attenzione è stata attratta dalla *quaestio* non solo perché la stessa rappresenta, come avremo modo d'osservare, il modello di lezione nelle Università medievali, e pertanto alla stessa possiamo far assumere la veste, per così dire, di paradigma metodologico all'interno di un processo di apprendimento. L'interesse verso tale forma di divulgazione ed apprendimento di conoscenze e saperi è duplice; infatti, attraverso l'esame dell'incedere fissato dalle *quaestiones disputatae*, nel riconoscere la loro appartenenza al mondo della dialettica, possiamo cogliere la similitudine con il processo di ordinamento giuridico.

Per un verso, quindi, la *quaestio* si palesa quale momento fondante un processo educativo e per altro offre un modello non solo per l'insegnamento ma anche, e soprattutto per ciò che ci riguarda, per la soluzione giuridica di problemi posti dalla vita quotidiana. Infatti, la *quaestio*, coinvolgendo nell'indagine su un problema maestro e scolari, si fonda sul dire e sul contraddire, allo stesso modo in cui sul dire e sul contraddire si costituisce il processo[31].

Oltre alle ragioni succintamente esposte vi è qualcosa di più nel disputare per questioni che attira l'attenzione. Auspichiamo infatti di avere la capacità di evidenziare come la struttura della *quaestio* anticipi di secoli ed in modo forse inaspettato per gli stessi teorici della formazione professionale il moderno modo di affrontare i problemi attraverso i *cases studies*, i quali appaiono fondanti il *training path*, alternandosi con interventi teorici, dei quali rappresentano la giustificazione. Infatti, come osservato, la teoria è sempre funzionale alla sua concreta applicazione nel *case study*; senza questo momento di verifica pratica ogni intromissione teorica non avrebbe alcun senso all'interno del percorso formativo e risulterebbe mera divagazione. Non appare allora un caso che nel percorso universitario alle *quaestiones* si affianchino le *lectiones*, quasi a voler dar vita, anticipandola di secoli, a quella sequenza di lezioni, esercitazione e studi di caso, che rappresenta l'essenza della contemporanea metodologia formativa.

Osservando, sia pur per sommi capi, l'articolarsi della *quaestio* possiamo coglierne il duplice aspetto sopra segnalato: per un verso riferimento metodologico per un processo formativo/educativo, per altro, punto di attrazione per lo sviluppo di una controversia giuridica.

Il punto di partenza per la disputa è la posizione del problema; questo è il punto di riferimento del successivo dire e contraddire e ne definisce il tema comune, ciò che inerisce al tema fa parte del discorso, ciò che

---

31 Per un primo approccio al problema cfr. l'agile lavoro di E. Ancona – M. Fracanzani (a cura di), *Stesura e svolgimento della* quaestio. *Suggerimenti per la composizione di una tesi fornita agli scolari di Teoria generale e Filosofia del diritto*, Padova, 1998. Cfr. anche E. Ancona, *La struttura del ragionamento giuridico tra contesto della scoperta e contesto della giustificazione. Il modello della* quaestio disputata, in appendice a U. Pagallo, *Testi e contesi dell'ordinamento giuridico. Sei studi di teoria generale del diritto*, Padova, 2001 (l'appendice raccoglie, oltre al già richiamato scritto di Ancona, contributi di A. Berardi, F. Casa e G. Caruso). Sia pure rifacendosi alla cultura giuridica romanistica il tema è, indirettamente, affrontato da P. Moro, *Fondamenti di retorica forense. Teoria e metodo della scrittura difensiva*, Pordenone, 2004.

invece se ne discosta va espunto dallo stesso. La posizione del problema, al fine di favorire l'incedere dialettico, avviene per mezzo di una domanda disgiuntiva (del tipo *se e come possa dirsi che* ...); tale interrogazione, che si distingue dalla domanda denominata semplice (esemplificabile con *è vero o non è vero che* ...) e dalla domanda sull'essenza (del tipo *che cos'è*...), ammette due possibili risposte, mentre le altre forme di interrogazione offrono o una sola risposta oppure infinite risposte. Il fatto che la domanda disgiuntiva apra a due risposte fa sì che nelle stesse vengano esposte le ragioni dell'una e dell'altra in modo da dare agio alle parti di svolgere compiutamente le argomentazioni delle diverse soluzioni prospettate per il problema. Va rilevato come all'interno di questo contesto le proposizioni formulate abbiano senso solo se riferite al tema contenuto dalla domanda disgiuntiva, e che le risposte, in quanto concatenazioni di argomenti devono avere come riferimento il tema disputato non, come ad esempio in un *dibattito*, la posizione avversa. Se così fosse non potremmo più riconoscere l'incedere dialettico, ma ci troveremo di fronte ad un procedere eristico. Non si tratta pertanto di scontrare tesi con tesi, ma di sviluppare il più compitamente possibile la propria tesi senza per questo opporsi all'altra tesi enunciata.
Alla esplicazione dei *pro* e dei *contro* succede l'intervento del maestro il quale non offre la propria tesi né avanza altre possibili tesi in merito al problema, piuttosto organizza gli argomenti in modo da evidenziarne i comuni e da distinguerne i diversi eliminando dal discorso gli argomenti fra loro contraddittori ed ai vari argomenti delle due tesi rimasti nel discorso oppone alternative (il *sed contra*). Solo dopo questa fase il *Magister* formula i principî che informeranno la sua soluzione al problema, e pertanto pone la tesi da sostenersi rispetto domanda disgiuntiva che contiene il tema della disputa; nel far ciò egli deve rispondere agli argomenti contenuti nelle tesi presente e che non ritrovano corrispondenza nella tesi enunciata. Si può riconoscere come nella *determinatio magistralis* questi non solo pone la sua tesi a soluzione del problema, assunta rispetto a principî da egli enunciati, ma anche la motivi avuto riguardo alle argomentazioni contenuti nelle tesi delle parti. In tal modo il *Magister* nel coordinare l'attività degli scolari offre agli stessi, esponendo la soluzione del caso, ulteriori elementi conoscitivi derivati dall'analisi del caso pratico.
Auspichiamo che possano risultare evidenti le similitudini fra l'incedere della disputa nelle articolazioni della *quaestio* ed il procedere del processo di ordinamento giuridico; entrambi i momenti di ricerca di

una soluzione ad un problema sono informati dalla struttura dialettica dell'argomentare, in entrambi le parti dicono e contraddicono adducendo argomentazioni ed ancora sia nella *quaestio*, che nel processo una delle parti, il *Magister* o il giudice, trae una conclusione avuto riguardo a ciò che è stato detto all'interno della disputa o del processo. La conclusione, sia questa denominata *determinatio* oppure sentenza, non appare eteronoma rispetto al disputato, su questo si fonda e nel proporsi dà conto delle obiezioni rispetto alle tesi non condivise. La soluzione del problema implica oltre alla motivazione delle ragioni della stessa anche la motivazione delle obiezioni alle altre soluzioni prospettante all'interno della disputa e non accolte nella conclusione della stessa.

10 - *VERSO UNA CONCLUSIONE*

La prospettiva dialettica, declinata nella disputa sulla questione, ricerca il diritto proprio nel problema attraverso lo sviluppo dell'*articolo*, il quale si sviluppa della formulazione del problema, passa attraverso la discussione del problema a giunge alla soluzione del problema. In questa prospettiva, che agevolmente può venire utilizzata nella fase formativo/educativa del giurista, è dallo sviluppo articolato del problema che sorge il diritto atto a risolverlo; in netto contrasto con una rappresentazione legocentrica dell'esperienza giuridica, qui l'articolo è nel contempo formulazione, discussione e soluzione del problema. Viceversa, qualora volessimo assumere il processo quale mero luogo di applicazione del diritto e non si sua scoperta rispetto alla cosa da giudicare, l'articolo (di legge), in quanto regola pre-iscritta da applicarsi meccanicisticamente, rappresenterebbe, non tanto il modello di ricerca della soluzione al problema, quanto la prevenzione al sorgere del problema stesso. Per una prospettiva è dall'articolo che si sviluppa il diritto attraverso la ricerca dialettica, per l'altra invece, l'articolo racchiude il diritto da applicarsi al caso di specie con metodo logico-deduttivo.
D'altro canto, come sopra rilevato, il metodo dialettico non dispiega la propria utilità soltanto nel momento operativo e teoretico della ricerca del diritto sulla cosa, ovvero nel processo, ma può proficuamente venire impiegato anche nella attività di formazione/educazione del giurista, nel momento in cui offre, per un verso, lo specifico il modello del processo di ordinamento giuridico e, per altro, il più generale paradigma del ragionare per problemi.

In questo senso, una formazione al ruolo professionale, la quale riconosca la propria profonda radice dialettica, non può che determinare una educazione alla professione caratterizzata dal fecondo incontro tra conoscenze e saperi.

Marco Cossutta
Professore associato di Filosofia del diritto nell'Università degli Studî di Trieste
Direttore del corso di master di primo livello in Analisi e gestione della comunicazione, istituito presso l'Ateneo giuliano

IL METODO CASISTICO, LA RETORICA FORENSE E LA REDAZIONE DEI TESTI GIURIDICI NELLA SCUOLA DI FORMAZIONE DEGLI AVVOCATI

PAOLO DORIA

ABSTRACT

Le scuole forensi per la formazione degli avvocati hanno dovuto affrontare il problema della metodologia didattica da introdurre nel procedimento formativo. Nel nostro ordinamento universitario giuridico le tecniche dell'argomentazione e della comunicazione persuasiva sono state trascurate per quasi due secoli a cavallo tra il 1800 e il 1900. La conoscenza della retorica classica forense rappresenta il cardine per l'apprendimento del metodo dell'argomentazione giuridica. Il procedimento induttivo previsto dal metodo casistico costituisce lo strumento didattico più indicato per interagire con i discenti nelle scuole di formazione forense. L'approccio pratico, infatti, stimola il ragionamento argomentativo e conferisce impulso al processo di autoformazione del praticante avvocato. I paradigmi della retorica classica rimangono la piattaforma più solida per l'apprendimento della tecnica dell'argomentazione e per la redazione di testi giuridici, siano essi pareri legali o atti giudiziali.

PAROLE CHIAVE

Formazione; scuole forensi; gruppi studio; metodologia giuridica; retorica; metodo casistico; atti; pareri; scrittura forense

SOMMARIO

§1. – L'origine del problema della formazione degli avvocati. §2. – La metodologia didattica: la formazione psicologica moderna o la riscoperta degli insegnamenti della retorica forense classica? §3. – Il

metodo casistico per uno stimolo all'autoformazione del giurista pratico: l'esperimento didattico svolto nei gruppi di studio per la preparazione alla redazione del parere e dell'atto difensivo. §4. – Possibili prospettive.

1 - L'ORIGINE DEL PROBLEMA DELLA FORMAZIONE DEGLI AVVOCATI

Il problema della formazione dei praticanti avvocati nel nostro paese[1] è di origine relativamente recente: se ne discusse, tra non molti operatori del settore, alla prima[2] vera conferenza nazionale delle scuole forensi, tenutasi ad Ancona nell'aprile del 1999. Il Consiglio Nazionale Forense, in seguito ad una indagine svolta in quel periodo dall'Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato, che poneva all'attenzione degli ordini forensi il dovere di garantire la qualità delle prestazioni professionali degli iscritti, a pena della stessa sopravvivenza del sistema ordinistico, corse frettolosamente ai ripari, costituendo nello stesso 1999 il Centro per la formazione e l'aggiornamento professionale degli avvocati[3], con lo scopo di dare avvio ad un movimento formativo nuovo che si staccasse dal tradizionale praticantato, ormai rivelatosi irrimediabilmente superato dalle dinamiche socio-economiche e dall'accesso incontrollato, con crescita esponenziale, dei giovani alla professione[4]. Nel corso di questi due lustri sicuramente è stato

---

1 Sulla formazione dell'avvocato in Europa: G.B. Ferri, *La formazione del "civilista europeo"*, in Contratto e impresa Europa, 1996, pp. 463 e ss.; A. Gambaro, *La formazione del giurista in Europa*, in Contratto e impresa Europa, 2002, pp. 796 e ss.

2 La prima conferenza nazionale delle scuole forensi venne seguita dalla seconda di Bari del 14-15/2/2003, dalla terza di Taormina del 2-3/7/2004, dalla quarta del 29/6-1/7/2006 di Pisa; successivamente, costituita nel 2007 la Scuola Superiore dell'Avvocatura in sostituzione del soppresso Centro per la formazione e l'aggiornamento professionale degli avvocati, venne organizzata il 12/9/2009 a Roma una nuova prima conferenza nazionale delle scuole forensi, seguita dall'ultima del 26/2/2010.

3 *Introduzione a un modello formativo e professionale per gli avvocati*, a cura di A. Mariani Marini, Roma, 1999; sull'attività del Centro di formazione e l'aggiornamento professionale degli avvocati, vedasi Relazione di un quadriennio (2000-2003), a cura del C.N.F., Roma, 2003.

4 Sulla non novità del problema del numero eccessivo degli iscritti agli ordini professionali, vedasi P. Calamandrei, *Troppi avvocati!*, Firenze, 1921; sulla crisi degli avvocati a Venezia dopo la scoperta dell'America, F. Sansovino, *L'avocato, dialogo nel quale si discorre tutta l'auttorità che hanno i Magistrati di Venetia. Con la pratica delle cose giudiziali del Palazzo*; Venezia, 1559, ripubblicato a cura di P. Calamandrei, Firenze, 1942.

percorso un iter molto importante nell'ambito formativo forense: dalle 34 scuole di formazione registrate ad Ancona nel 1999 si è giunti alle 77 (per 96 ordini) presenti alla Conferenza di Roma del 12 giugno 2009[5]. Ma il percorso rimane ancora lungo (quasi la metà degli ordini in Italia è priva di una scuola di formazione forense riconosciuta) e irto di ostacoli per la realizzazione di un modello formativo compiuto per l'avvocatura all'altezza delle sfide che attendono la professione forense nei prossimi anni. Nella mancanza di un intervento legislativo, invocato da più parti[6], rimane valido ancor oggi il modello imposto dall'art. 3 del noto D.P.R. n. 101/1990, anche se certi aspetti problematici, come ad esempio la facoltà da parte degli ordini di imporre l'obbligatorietà della frequenza delle scuole di formazione forensi, sembrano definitivamente superati[7].

Comunque, la genesi del movimento formativo ha dovuto fare i conti sin dall'inizio con il deserto culturale che si era creato in certe materie fondamentali come la retorica forense e le tecniche difensive, a seguito della totale trascuratezza dell'argomento per quasi due secoli, tra l'800 e il '900, a causa dei furori antiretorici che avevano portato alla scomparsa dell'insegnamento ufficiale della retorica nelle università[8].

Così, all'indomani della nascita del movimento formativo, di fronte alla consapevolezza che la metodologia didattica da proporre nelle scuole forensi doveva distaccarsi dal tradizionale insegnamento del sapere giuridico attraverso la lezione frontale, che rischiava di tradursi in un'inutile ripetizione dei corsi universitari, né poteva prevedere un semplice programma di preparazione al superamento dell'esame di

---

5 A. Mariani Marini, "Il futuro di una professione antica. Prospettive per le scuole forensi", in *Conferenza Nazionale delle scuole forensi. Atti*, a cura di G. Alpa, Roma, 2009, pp. 11 e ss.

6 G. Alpa, in *Conferenza Nazionale delle Scuole Forensi. Atti*, cit., p. 5; A. Mariani Marini, *Il rischio delle avanguardie*, in Diritto e formazione, 2009, pag. 489.

7 P. Ruggeri, *Scuole forensi – obbligatorietà dei corsi*, in La previdenza forense, 2005, pp. 307 e ss.; L. Mazzarolli, *La formazione dell'avvocato e il ruolo degli ordini*, in Introduzione a un modello formativo e professionale per gli avvocati, a cura di A. Mariani Marini, cit. pp. 11 e ss.

8 B. Mortara Garavelli, *Manuale di retorica*, Milano, 1997, p. 47; È noto l'imperversare del celebre motto coniato da Victor Hugo "*Guerra alla retorica e pace alla sintassi!*". La rinascita della retorica viene normalmente fatta risalire al *Traité de l'argumentation* di Perelman e Olbrechts-Tyteca del 1958, tradotto in Italia nel 1966 e pubblicato a cura di N. Bobbio, Torino, 1966; D. Antiseri, "Chaim Perelman e la nuova retorica", in *Un modello formativo per l'avvocatura*, atti del convegno a cura del C.N.F., Pisa, 2000.

abilitazione professionale[9], condotto secondo uno schema inadeguato ed obsoleto, Alarico Mariani Marini, il più illuminato interprete della nuova sensibilità culturale venutasi a creare, era costretto a riconoscere che "*per alcune aree di insegnamento si parte letteralmente da zero*"[10]. Naturalmente si faceva riferimento alle tecniche di persuasione, alla ricerca, alla metodologia giuridica[11] e alla comunicazione scritta e orale dell'avvocato.
In questa situazione veniva costituita, nel 1999, per felice intuizione del mai abbastanza compianto Enrico Schiavo[12] e di Paola Mai[13], la Scuola di formazione forense di Vicenza, a cui seguiva, nel 2000, grazie alla collaborazione di Francesco Savio, l'indovinato connubio con l'Ordine degli avvocati di Bassano del Grappa. Nell'ambito delle attività svolte dalla scuola nel corso di un decennio è sorto l'esperimento metodologico di cui si dirà in questo modesto lavoro.

2 - LA METODOLOGIA DIDATTICA: LA FORMAZIONE PSICOLOGICA MODERNA O LA RISCOPERTA DEGLI INSEGNAMENTI DELLA RETORICA FORENSE CLASSICA?

Il primo grande problema che si è posto all'attenzione della Scuola è stato il modello formativo da proporre ai discenti, risultando il paradigma elaborato all'epoca dal Censis valido sotto il profilo teorico, ma impossibile da realizzare sotto quello pratico: erano previste, infatti,

---

9 A. Mariani Marini, *Come formare il giurista*, in Diritto & formazione, 2005, 10, p. 1388; *id.*, *La formazione dell'avvocato – il ruolo della scuola forense*, in La previdenza forense, 2005, pp. 311 e ss.

10 A. Mariani Marini, introduzione a *Un modello formativo per l'avvocatura*, a cura del Censis e del Centro per la formazione e l'aggiornamento professionale degli avvocati, Milano, 2000, p. 23.

11 Sul metodo giuridico: G. Alpa, *Il metodo nel diritto civile*, in Contratto e impresa, 2000, pp. 357 e ss.; E. Randazzo, *Metodi e fini delle scuole di formazione del penalista*, in Introduzione a un modello formativo e professionale per gli avvocati, a cura di A. Mariani Marini, cit., pp. 39 e ss.

12 Sulla figura indimenticabile di Enrico Schiavo, mi piace ricordare l'ineccepibile commemorazione di L. Fracasso, *Enrico Schiavo, avvocato vicentino*, in Gli oratori del giorno, 2006, 5, pp. 45 e ss.

13 P. Mai, *La formazione e le scuole forensi*, atti del Circolo Giuridico Gaetano Zilio Grandi e Bianca Gualdo Priorato, Vicenza, 1999.

450 ore di insegnamento annuali con insormontabili problemi di ordine finanziario e didattico, viste le risorse a disposizione[14]. Si delineavano in quel periodo nel Triveneto almeno due diversi orientamenti di pensiero: l'uno, facente capo alla scuola di Verona, si indirizzava a privilegiare la formazione dei formatori, mutuando paradigmi e schemi della moderna psicologia del lavoro e traendo spunti dalle esperienze ormai decennali maturate nell'ambito della formazione commerciale e pubblico-amministrativa, che portavano a valorizzare strategie di marketing[15], tecniche relazionali e processi della comunicazione; l'altro, che faceva riferimento alla scuola di formazione forense padovana, puntava al recupero della metodologia giuridica e della retorica classica, opportunamente rivisitate secondo le esigenze di una società complessa come quella moderna. Autorevole capofila di quest'ultima scuola di pensiero, agli albori della riscoperta della formazione forense, era il prof. Umberto Vincenti[16]. Si decideva di orientarsi sul secondo modello, che mieteva consensi anche in sede nazionale, come dimostrato dalle pubblicazioni seguite ai seminari di alta formazione organizzati al principiare del ventunesimo secolo[17]. Non si poteva nascondere, del resto, che per materie come la retorica, la tecnica dell'argomentazione e il linguaggio, si doveva ricorrere addirittura ad esperti estranei[18]

---

14 *Un modello formativo per l'avvocatura*, a cura del Censis e del Centro per la formazione e l'aggiornamento professionale degli avvocati, op. cit., p. 68.

15 Per una critica di questa impostazione, vedasi A. Mariani Marini, *Agli antipodi dell'azzeccagarbugli. Cultura ed etica dell'avvocato*, Napoli, 2009, p. 50.

16 U. Vincenti, "Dalla legge al caso: la tecnica della decisione nei sistemi legali", in *Le strategie della difesa*, a cura di A. Mariani Marini, Milano, 2002, p. 165 e ss.; *id.*, "Piccola introduzione alla metodologia giuridica: discorso per gli avvocati", in *L'avvocato e il processo. Le tecniche di difesa*, a cura di A. Mariani Marini e M. Paganelli, Milano, 2003, p. 313; *id.*, "La struttura argomentativa del diritto occidentale", in Vincenti-Mariani Marini-Cavalla, *Ragionare in giudizio. Gli argomenti dell'avvocato*, Pisa, 2004, p. 15 e ss.; *id.*, "Argomenti e decisioni argomentate correttamente", in *L'argomentazione il metodo nella difesa*, a cura di A. Mariani Marini e F. Procchi, Pisa, 2004, pag. 35 e ss.; id., *La metodologia giuridica nella formazione dell'avvocato*, in Diritto e formazione, 2008, pag. 918 e ss.

17 Per tutte, vedasi *L'avvocato e il processo. Le tecniche di difesa*, a cura A. Mariani Marini e M. Paganelli, op. cit.

18 B. Mortara Garavelli, "Logos e pathos nell'oratoria forense", in *Le strategie della difesa*, a cura di A. Mariani Marini, op. cit., p. 15 e ss.; *id.*, "Scritture testuali e stereotipi del linguaggio forense", in *La lingua, la legge, la professione forense*, a cura di A.

all'ambiente giuridico, a causa di quel vuoto culturale di cui ho trattato in precedenza. Infatti, se è vero che gli assertori della formazione dei formatori secondo il modello della psicologia del lavoro orientata al marketing traevano validi fondamenti da studi che dimostravano l'antinomia venutasi a creare tra il sapere e il saper fare, al punto di poter sostenere autorevolmente che i saperi giuridici "*consentono di produrre prestazioni tecniche negoziabili nell'economia di mercato*"[19], è altrettanto vero che la funzione pubblica[20] ed etica[21] dell'avvocato rimane imprescindibile anche nella società moderna. È la riscoperta del *vir bonus dicendi peritus*[22]: l'abilità professionale non può tradursi in mera dialettica eristica, ovverosia nell'arte di ottenere ragione *per fas et nefas*, con mezzi leciti e illeciti, come sostenuto da Schopenhouer[23]. La correttezza etica e deontologica rimane *conditio sine qua non* dell'esercizio della professione del retore moderno.
Peraltro, la scelta del modello classico nella formazione dell'oratore non prescinde affatto dall'adeguata valorizzazione dell'aspetto psicologico della difesa, del processo e dei protagonisti del processo[24]: gli antichi

---

Mariani Marini, Milano, 2003, p. 3 e ss.; *id.*, *Le parole e la giustizia*, Torino, 2001; T. De Mauro, "Il linguaggio come tecnica dell'esprimersi", in *Il linguaggio, la condotta, il metodo*, a cura di A. Mariani Marini, Milano, 2001, p. 3 e ss.; A. Cattani, "La pratica dell'argomentazione e la tecnica del dibattito", in *L'avvocato e il processo. Le tecniche di difesa*, a cura di A. Mariani Marini e M. Paganelli, op. cit., pp. 177 e ss.; *id.*, "Verità e processo: verità processuale e processo di verificazione", in *Processo e verità*, a cura di A. Mariani Marini, Pisa, 2005, p. 59 e ss.; *id.*, *Botta e risposta. L'arte della replica*, Bologna, 2001; *id*, "Esortazione alla teoria e alla pratica dell'argomentazione. Una modesta riproposta", in Teoria e tecnica dell'argomentazione giuridica, a cura del C.N.F., Roma, 2002.

19 N. Irti, *La formazione del giurista*, in La previdenza forense, 2004, p. 201.

20 P. Calamandrei, *Troppi avvocati!*, op. cit., p. 9.

21 A. Mariani Marini, *Etica degli affari, etica della professione*, in Diritto & formazione, 2005, 11, p. 1531; *id.*, *Formazione, cultura, deontologia*, in La previdenza forense, 2001, p. 270.

22 La definizione, come è noto, è di catoniana e ciceroniana memoria, e la si ritrova nella summa della retorica antica in Quintiliano: "*Non posse oratorem esse nisi virum bonum. Sit ergo nobis orator quem constituimus is qui a M. Catone finitur vir bonus dicendi peritus*", in *Instit. Orat.*, XII, I, 1 e XII, 1, 44.

23A. Schopenhauer, *L'arte di ottenere ragione*, Milano, 1991, p. 15.

24 U. Vincenti, in Vincenti-Mariani Marini-Cavalla, *Ragionare in giudizio. Gli argomenti dell'avvocato*, op. cit., p. 38; Quintiliano, *Instit. Orat.*, XII, 7, 56; per la

avevano la perfetta consapevolezza della rilevanza delle emozioni nella comunicazione forense, ma mantenevano l'elemento psicologico sempre nell'ambito della tecnica persuasiva senza sopravvalutarlo come scienza autonoma[25]. Del resto, alcuni tentativi della psicologia moderna di rinvenire nuove tecniche della persuasione portano semplicemente a riscoprire conoscenze che già erano patrimonio consolidato dell'antichità[26]: *nihil novi sub sole*. In ogni caso le tecniche di comunicazione (o di manipolazione) psicologica[27] che mirano a sedurre il destinatario del messaggio sono lontanissime dalla concezione dell'adesione ad una tesi condivisa dall'uditorio come concepita da Perelman[28] e non possono essere adottate come modello di riferimento[29] per la tecnica dell'argomentazione dell'avvocato moderno[30]. Lo scopo del giurista non è quello di persuadere agendo sul piano psicologico per indurre il giudice ad aderire emotivamente ad una tesi, ma è quello di convincere i propri interlocutori del fondamento della propria argomentazione sulla base di principi di ragionevolezza universalmente condivisi, pur valorizzando adeguatamente anche il piano emotivo per dare maggiore efficacia all'esposizione delle proprie tesi difensive[31].
Giustamente, quindi, l'importanza della retorica classica come metodo per l'arte dell'argomentare dell'avvocato è ormai comunemente accettata

---

preparazione del testimone, V, 7, 11; Cicerone, *De oratore*, II, 42, 178; Aristotele, *Retorica*, II, 1 e II, 4.

25 R. Guenon, *La crisi del mondo moderno*, Roma, 1997, p. 76.

26 M. Piattelli Palmarini, *L'arte di persuadere*, Milano, 1995, p. 35: quest'Autore smaschera il tentativo della scuola psicologica moderna di pretendere di aver inventato la teoria dello sfruttamento delle convinzioni presenti nell'interlocutore a fini persuasivi: "il concetto è pur sempre quello scoperto fin da Aristotele".

27 C. Duò, *Dall'ars oratoria alla neuro-linguistica: la comunicazione dell'avvocato stratega*, in Speciale XXIX Congresso dell'Avvocatura, a cura di A.N.F., novembre 2008, pp. 8-10.

28 C. Perelman, *Logica giuridica nuova retorica*, Milano, 1979, pp. 168 e ss.

29 Per una visione critica della retorica come mezzo di persuasione fine a se stesso, vedasi C. Michelstaedter, *La persuasione e la rettorica*, Milano, 1982.

30 A. Mariani Marini, *Agli antipodi dell'azzeccagarbugli. Cultura ed etica dell'avvocato*, op. cit., p. 49. P. Moro, *Didattica forense. La formazione retorica dell'avvocato*, Pordenone, 2009, p. 49: "lo scopo della retorica non è puramente psicologico"

31 A. Mariani Marini, *Il ragionamento dell'avvocato. Le tecniche dell'argomentazione nel discorso giudiziale*, in Diritto e formazione, 2008, 2 p. 286.

nell'ambito degli studiosi della formazione forense[32] ed è in quest'ottica che la costituzione nel 2004 del C.E.R.M.E.G. (Centro di ricerche sulla metodologia giuridica) non può che essere accolta come nuovo potente stimolo culturale per lo sviluppo e la crescita del movimento formativo forense, per ricongiungere, come è stato felicemente definito, la teoria alla prassi del sapere giuridico[33]. Naturalmente, per inquadrare i contenuti della metodologia didattica da proporre nei corsi istituiti presso le scuole di formazione forense, bisogna preliminarmente intendersi sullo scopo dell'attività formativa: non ci si può illudere, infatti, che sia possibile formare un professionista complesso come l'avvocato, di alto profilo intellettuale, con la semplice frequentazione di un corso di formazione, per quanto articolato e ben congegnato possa essere. Non si può prescindere da determinate qualità naturali che debbono essere già presenti nel discente: il talento, una vasta cultura personale, la fantasia e una profonda conoscenza dell'animo umano[34]. Pertanto la scuola di formazione forense, secondo la concezione maturata nell'esperienza di Vicenza e Bassano del Grappa, pur non intendendo sostituire la pratica professionale, che rimane esperienza indispensabile per maturare il processo formativo[35], si prefigge di integrare questo percorso rappresentando uno strumento utile ed efficace ai fini della formazione forense. Sappiamo che già nell'antichità vi erano dei dubbi sull'effettiva utilità delle scuole di retorica[36] ma, ben lungi dal sottovalutare il contributo che può essere dato da un corso di formazione serio e ben preparato, non bisogna cadere nell'eccesso opposto, ovverosia ritenere

---

32 F. Cavalla, "La via retorica alla verità", in Vincenti-Mariani Marini-Cavalla, *Ragionare in giudizio. Gli argomenti dell'avvocato*, op. cit., p. 113; A. Mariani Marini, "L'argomentazione dell'avvocato", in Vincenti-Mariani Marini-Cavalla, *Ragionare in giudizio. Gli argomenti dell'avvocato*, op. ult. cit., p. 61; C. Venturini, "L'argomentazione giuridica: dalla retorica classica alla moderna argomentazione", in *L'argomentazione e il metodo di difesa*, a cura di A. Mariani Marini e F. Procchi, Pisa, 2004, pp. 13 e ss.

33 Sugli scopi e le attività del C.E.R.M.E.G., vedasi M. Manzin, in *Metodologia della scrittura forense*, a cura di P. Moro, Trento, 2006, pp. 7-9.

34 Anche qui non si scopre niente di nuovo: Cicerone, *De oratore*, I, 5; Quintiliano, *Instit. Orat.*, X, 2, 12, e VI, 4, 12: "*natura enim non docetur*". P. Longo, Il sole-24 ore nordest, 24/1/2000, p. 9.

35 G. Pascuzzi, *Giuristi si diventa. Come riconoscere e apprendere le abilità proprie delle professioni legali*, Bologna, 2008; U. Vincenti, *La metodologia giuridica nella formazione dell'avvocato*, in Diritto e formazione, 2008, 6, p. 918.

36 Cicerone, *De oratore*, III, 20, 75-76.

che la mera frequenza di un percorso formativo possa da solo garantire la formazione dell'avvocato. Lo scopo ultimo, a modesto avviso di chi scrive, è quello di innescare un circolo virtuoso di autoformazione nel giovane praticante avvocato che sia dotato di sufficienti doti naturali: l'acquisizione di una vasta cultura personale, lo studio delle arti e della letteratura e il continuo stimolo all'aggiornamento devono essere assimilati a livello personale dal discente studioso e diligente.
Una volta chiarito il concetto di modello formativo da seguire, bisogna concretizzare il metodo e il programma didattico: l'insegnamento giuridico non può cessare del tutto di essere dogmatico, dovendo comprendere "*la conoscenza dei testi e l'esposizione dei principi*"[37]. Pertanto, la lezione frontale, soprattutto di fronte ai grandi numeri di iscritti alle scuole forensi, mantiene ancora un'indubbia efficacia nell'approfondimento teorico di determinate materie, anche se tende a riservare un ruolo passivo al praticante[38]. L'insegnamento tradizionale del sapere giuridico, che dovrebbe essere oggetto degli studi universitari, deve avere funzione residuale[39] e deve essere affiancato da un prevalente metodo didattico addestrativo-pratico basato su simulazioni, sperimentazioni, ricerche e lavori di gruppo, che portino ad un coinvolgimento attivo dei discenti. E nell'ambito di queste attività che è sorta, quasi spontaneamente, nel 2005, nella scuola di formazione forense di Vicenza, l'esperienza del lavoro nei gruppi di studio.

3 - IL METODO CASISTICO PER UNO STIMOLO ALL'AUTOFORMAZIONE DEL GIURISTA PRATICO: L'ESPERIMENTO DIDATTICO SVOLTO NEI GRUPPI DI STUDIO PER LA PREPARAZIONE ALLA REDAZIONE DEL PARERE E DELL'ATTO DIFENSIVO

Il metodo didattico scelto dalla scuola di Vicenza e Bassano ha portato a predisporre un programma annuale integrato con alternanza

37 S. Satta, *Il mistero del processo*, Milano, 1994, pag. 39.

38 A. Mariani Marini, in *Un modello formativo per l'avvocatura*, op. cit., p. 25; D. Cerri, *Nuova formazione: riflessioni teoriche ed applicazioni pratiche*, in Diritto e formazione, 2008, 4, p. 617. Le stesse Linee guida per le scuole forensi elaborate dalla Scuola superiore dell'avvocatura nel 2008 non escludono il permanere di questo strumento didattico, ancorché con funzione meramente integrativa: *Linee guida per le scuole forensi*, a cura di A. Bernardo, A. Mariani Marini e M. Paganelli, Roma, 2008, p. 5.

39 G. Pascuzzi, *Per una metodologia didattica*, in Diritto e formazione, 2009, 5, 767.

di lezioni frontali, esercitazioni pratiche e simulazioni processuali. Il periodo di svolgimento segue lo schema accademico da ottobre a giugno. Le esercitazioni pratiche, che prevedono la discussione interattiva di casi pratici, hanno portato alla necessità di suddividere gli iscritti (si era arrivati ad avere più di 200 frequentanti[40]) in unità operative di non più di 30-40 persone per poter arrivare ad un reale e concreto coinvolgimento dei praticanti avvocati. Il numero ideale dei partecipanti al singolo gruppo, comunque, varia tra i 15 e i 20 iscritti al massimo, secondo l'esperienza quinquennale ormai maturata. Sopra questi numeri è impossibile svolgere attività didattica che non segua lo schema tradizionale della lezione frontale[41]. Ad un certo punto, è sorta l'esigenza di dare organicità e continuità al lavoro svolto nelle esercitazioni pratiche improntate secondo il metodo casistico; il desiderio è scaturito da un gruppo di discenti particolarmente preparato e sensibile agli stimoli intellettuali ed è stato accolto e sviluppato dalla Scuola, con un successo superiore alle aspettative. Sono stati costituiti i primi gruppi ed è stato elaborato un programma didattico da maggio a dicembre incentrato su incontri periodici quindicinali impostati sulla discussione di casi pratici e sull'elaborazione di testi scritti. Ciascun gruppo ha tre o quattro docenti che coordinano il lavoro alternandosi nella trattazione dei casi di diritto civile e di diritto penale. Ai docenti sono affiancati due giovani tutors che vengono scelti tra i più meritevoli allievi che abbiano frequentato la scuola negli anni precedenti e che abbiano conseguito l'abilitazione forense. Lo scopo del lavoro didattico, infatti, è duplice: da un lato, si tende a sviluppare la tecnica di redazione dei testi giuridici da parte dei discenti, dall'altro, si vuole preparare la futura classe docente nell'ambito di un'ottica di turnazione fisiologica nelle scuole di formazione forensi[42]. Il tema della formazione dei formatori è da tempo oggetto di discussione[43]:

---

40 È bene precisare che il numero degli iscritti alle scuole forensi è da alcuni anni in sensibile diminuzione, secondo un trend che si sta manifestando a carattere nazionale.

41 Il numero ideale per Pascuzzi è indicato in dodici persone: G. Pascuzzi, *Per una metodologia didattica*, op. cit., p. 768.

42 A. Mariani Marini, *Un modello formativo per l'avvocatura*, op. cit., p. 22.

43 M. Manzin, introduzione a P. Moro, *Didattica forense. La formazione retorica dell'avvocato*, Pordenone, 2009, p. 11. A. Mariani Marini, *La formazione dell'avvocato – il ruolo della scuola forense*, in La previdenza forense, 2005, pp. 311 e ss.; sappiamo

non vi è dubbio che l'esperienza di tutorato costituisca un tirocinio indispensabile per svolgere la futura attività di docente.
L'approccio metodologico svolto nei gruppi di studio è quello casistico: il diritto nasce come prassi; *ex facto oritur ius*, il diritto nasce dal fatto, come è stato opportunamente indicato da un avveduto Autore[44]. L'insegnamento del diritto tradizionale si basa su una concezione normocentrica della didattica di origine giuspositivistica ormai del tutto superata[45]. Il trionfo della legge nel novero delle fonti del diritto, scaturito dall'illuminismo settecentesco, rappresenta un sistema in crisi[46]: si è da tempo registrata una evoluzione dalla *legislatio* alla *iurisdictio*, perché oggi nella pratica giudiziaria la regola applicabile al caso concreto trae la sua fonte dall'interpretazione giurisprudenziale[47] piuttosto che dalla legge. Il dogma illuministico, secondo cui il giudice dovrebbe applicare senza spazi interpretativi il puro dettato normativo, è retaggio del passato. Nessuno dubita più dell'esistenza di un vero e proprio diritto giudiziario, ossia di un diritto creato dalla giurisprudenza[48]. Questa rivoluzione nell'ambito delle fonti del diritto

---

che il tema è antico: "non mi propongo di insegnare, ma di dare consigli a coloro che insegneranno"; Quintiliano, *Instit. Orat.*, I, 4, 17.

44 M. Manzin, in *Metodologia della scrittura forense*, a cura di P. Moro, Trento, 2006, p. 7; P. Moro, *Didattica forense. La formazione retorica dell'avvocato*, op. cit., p. 44.

45 A. Mariani Marini, *Scienza giuridica e argomentazione forense*, in Diritto e formazione, 2010, 1, p. 141; P. Moro, *Didattica forense. La formazione retorica dell'avvocato*, op. cit., pp. 22 e ss.

46 U. Vincenti, "Argomenti e decisioni argomentate correttamente", in *L'argomentazione e il metodo nella difesa*, a cura di A. Mariani Marini e F. Procchi, op. cit., p. 41.

47 A. Mariani Marini, *Il ragionamento dell'avvocato. Le tecniche dell'argomentazione nel discorso giudiziale*, in Diritto e formazione, 2008, 2, pp. 285 e segg.; *id.*, "Avvocatura, diritto vivente e diritti fondamentali", in *Diritto vivente. Il ruolo innovativo della giurisprudenza*, a cura di A. Mariani Marini e D. Cerri, Pisa, 2007, pp. 7 e ss.; U. Vincenti, in Vincenti-Mariani Marini-Cavalla, *Ragionare in giudizio. Gli argomenti dell'avvocato*, op. cit., p. 22; G. Alpa, "Il diritto giurisprudenziale e il diritto vivente. Convergenza o affinità dei sistemi giuridici?", in *Diritto vivente. Il ruolo innovativo della giurisprudenza*, a cura di A. Mariani Marini e D. Cerri, op. cit., pp. 11 e ss.; A. Gentili, *La tecnica dell'argomentazione*, in Diritto e formazione, 2009, 1, p. 114; M. Paganelli, *Il diritto giurisprudenziale e l'uso consapevole del precedente*, in Diritto e formazione, 2008, 4, pp. 625 e ss.

48 *F. Galgano*, *Il contraddittorio processuale è ora nella Costituzione*, in Contratto e impresa, 2000, p. 1083; *id.*, Trattato *di diritto civile*, Padova, 2009, I, pp. 113 e ss., *id.*, *L'efficacia vincolante del precedente di cassazione*, in Contratto e impresa, 1999, pp. 889 e ss.; *id.*, *Stare decisis e no nella giurisprudenza italiana*, in Contratto e impresa,

ha fatto sì che venisse meno anche la tradizionale distinzione tra sistemi giuridici chiusi (*civil law*) e aperti (*common law*); per i primi, si diceva, la soluzione del caso concreto si realizza attraverso il sistema deduttivo del sillogismo giudiziale rappresentato dalla sussunzione del fatto (premessa minore) nella norma applicabile (premessa maggiore), con il giudizio dettato dalla regola di legge rispetto alla fattispecie concreta[49]; per i secondi, invece, la soluzione si prospetta tramite il meccanismo induttivo dell'analisi del caso: la regola applicabile discenderebbe dal raffronto con altri fatti già decisi in precedenza (*stare decisis*)[50]. Ma l'ampliamento delle fonti normative nel sistema di *civil law* fa sì che ormai tutti i sistemi debbano essere considerati aperti[51], per cui anche questa distinzione sul procedimento metodologico del ragionamento giuridico pare superata. L'approccio didattico di tipo casistico, infine, è prescritto sia dall'art. 3 del D.P.R. n. 101/1990 che disciplina le scuole di formazione forense, sia dall'art. 7 del decreto 21/12/1999 n. 537 che regola le scuole di specializzazione per le professioni legali. Il metodo casistico proposto consiste nelle trattazione congiunta di un caso tra il docente e i discenti per stimolare il processo di autoapprendimento maieutico di matrice socratica[52]. I docenti, in sostanza, ricercano un caso controverso oggetto di recenti dispute giurisprudenziali[53] e lo sottopongono ai praticanti; normalmente il quesito viene proposto in anticipo rispetto allo svolgimento della discussione, in modo tale che l'allievo possa adeguatamente documentarsi e prepararsi con opportune ricerche. Dopo un'introduzione al metodo di redazione dei pareri legali stragiudiziali e degli atti difensivi, i discenti debbono esercitarsi a redigere gli scritti, che vengono corretti e valutati dal corpo docente. Alla fine, il caso viene discusso collettivamente per confrontare le singole posizioni assunte dagli allievi. Naturalmente vengono seguite le indicazioni valutative previste dall'art. 1 *bis*, comma 9, della legge 18/7/2003 n. 180 per gli esami

---

2004, pp. 1 e ss.; G. Sicchiero, *Il principio di effettività e il diritto vivente*, in Giur. It., 1995, IV, pp. 263 e ss.; A. Riccio, *Un obiter dictum della Cassazione sull'efficacia del precedente giudiziario*, in Contratto e impresa, 2002, pp. 461 e ss.

49 C. Mandrioli, *Diritto processuale civile*, Torino, 2009, I, pp. 93 e ss.

50 U. Vincenti, in Vincenti-Mariani Marini-Cavalla, *Ragionare in giudizio. Gli argomenti dell'avvocato*, op. cit., p. 31.

51 U. Vincenti, op. ult. cit., p. 22.

52 G. Pascuzzi, *Didattica a base di problemi*, in Diritto e formazione, 2008, 5, p. 788.

53 P. Moro, *Didattica forense. La formazione retorica dell'avvocato*, op. cit., p. 58.

di abilitazione professionale: si valutano la chiarezza, la logicità e il rigore metodologico dell'esposizione, la dimostrazione della capacità di soluzione di specifici problemi giuridici, la conoscenza dei fondamenti teorici degli istituti trattati, la capacità di cogliere profili di interdisciplinarietà e la padronanza delle tecniche di persuasione (nell'atto giudiziario). Come è stato opportunamente notato[54], si tratta di valutazioni che riguardano non tanto il contenuto della soluzione data, quanto l'approccio metodologico nelle tecniche di scrittura forense. Per questo la discussione collettiva del caso assume una rilevante importanza: perché da un lato esalta la partecipazione interattiva degli allievi (non per nulla si parla di gruppi di studio e non di corsi di preparazione all'esame) e dall'altro non preclude il confronto con varie soluzioni alternative della fattispecie, che vengono considerate tutte potenzialmente corrette se adeguatamente sostenute sotto il profilo metolodogico dell'argomentare giuridico prescelto. Il caso trattato, infine, viene pubblicato nel sito della scuola assieme all'elaborato giudicato più convincente dal corpo docente; in questo modo si stabiliscono anche delle relazioni e dei raffronti tra i vari gruppi di studio costituiti che possono verificare i lavori degli altri colleghi[55].
Non è certo questa la sede per ripercorrere gli schemi della retorica applicata all'elaborazione dei pareri e degli atti giudiziari, essendo disponibili ormai numerosi testi di insigni autori[56]: mi limiterò perciò a rapidi cenni.

---

54 P. Moro, in *Metodologia della scrittura forense*, a cura di P. Moro, op. cit., p. 14; *id.*, Didattica *forense. La formazione retorica dell'avvocato*, op. cit., pp. 68-69.

55 In questo modo viene costituito anche un repertorio pubblico dei casi trattati, come del resto suggerito autorevolmente da P. Moro, op. ult. cit., p. 60.

56 A. Mariani Marini, *Strategie concettuali nella redazione dell'atto difensivo*, in Rassegna forense, 2001, pp. 821 e ss.; *id.*, *Appunti per un parere. La consulenza difficile del giovane avvocato*, in Diritto e formazione, 2007, 3, pp. 449 e ss.; *id.*, *Agli antipodi dell'azzeccagarbugli. Cultura ed etica dell'avvocato*, Napoli, 2009; *id.*, "Se l'avvocato scrive al giudice: l'atto difensivo nella tipologia dei testi", in *L'avvocato e il processo. Tecniche di difesa*, a cura di A. Mariani Marini e M. Paganelli, op. cit., pp. 131 e ss.; D. Poto, *Note sparse sul parere legale*, in Diritto e formazione, 2008, 8, pp. 899 e ss.; U. Vincenti - A. Mariani Marini- F. Cavalla, *Ragionare in giudizio. Gli argomenti dell'avvocato*, op. cit.; U. Vincenti, *La metodologia giuridica nella formazione dell'avvocato*, in Diritto e formazione, 2008, 6, pp. 918 e ss.; *id.*, *Suggerimenti per scrivere un ragionamento giuridico*, in Diritto e formazione, 2007, 2, pp. 283 e ss.; P. Moro (a cura di) *Metodologia della scrittura forense*, op. cit.; *id.*, *Didattica forense. La formazione retorica dell'avvocato*, op. cit.; F. Macario, "Metodologia e tecniche argomentative nell'elaborazione di scritti difensivi", in *L'argomentazione e il metodo nella difesa*, a cura di A. Mariani Marini e F. Procchi, Pisa, 2004, pp. 51 e ss.; *id.*, "Appunti sulla redazione di elaborati scritti in materia giuridica", in

In linea di principio si suggerisce l'esame approfondito del caso[57] per la miglior comprensione della traccia[58]: il punto di partenza è la fattispecie concreta che viene sottoposta all'attenzione del discente. L'approccio mentale è anche in questo caso diretta promanazione degli insegnamenti della retorica classica, ovverosia lo *status causae*[59]. Buona norma nell'*incipit* del parere è la breve ricapitolazione del fatto per focalizzare il quesito a cui rispondere (*propositio)*. In seguito è necessario ricercare gli argomenti da esporre, con un approfondito esame della legislazione e della giurisprudenza di riferimento: è il noto meccanismo dell'*inventio*[60]. Il discente deve dimostrare non soltanto di saper individuare la fonte normativa corretta, dandone una plausibile interpretazione alla luce dei precedenti giurisprudenziali[61], ma anche di saper padroneggiare la materia nell'ottica di un'eventuale strategia processuale[62] da dover elaborare. Si

---

L'avvocato e il processo. Tecniche di difesa, a cura di A. Mariani Marini e M. Paganelli, op. cit., pp. 111 e ss.; P. Ruggeri (a cura di), *Le tecniche difensive dell'avvocato*, Dossier mensile di Guida al diritto, 9, ottobre 2000; A. Gentili, *La tecnica dell'argomentazione*, in Diritto e formazione, 2009, 1, pp. 111 e ss.

57 È il meccanismo concettuale dello studio preventivo della causa e dell'adeguata ricerca dei contenuti del discorso retorico di ciceroniana memoria: *rem tene, verba sequentur*; U. Vincenti, in Vincenti-Mariani Marini-Cavalla, *Ragionare in giudizio. Gli argomenti dell'avvocato*, op. cit., pp. 42 e segg.

58 A. Mariani Marini, *Appunti per un parere. La consulenza difficile del giovane avvocato*, in Diritto e formazione, 2007, 3, p. 452. Nella tecnica di redazione del parere è buona norma invitare il praticante a considerare l'intelligenza del caso partendo dal colloquio con il cliente, comprendendo a fondo il quesito e prendendo appunti. *Lege totum, nota semper*.

59 Quintiliano, *Instit. Orat.*, XII, 7, 1-15; Cicerone, *De oratore*, II, 24-26; P. Calamandrei, *Elogio dei giudici scritto da un avvocato*, Milano, 1999, p. 141; P. Moro, *Didattica forense. La formazione retorica dell'avvocato*, op. cit., p. 57. Lo studio della causa è la parte più importante della difesa; l'avvocato diligente deve sentire il cliente diffusamente, incalzarlo, prendere delle note; poi deve porsi dalla parte dell'avversario facendogli tutte le obiezioni possibili; infine deve valutare la causa come se fosse il giudice.

60 P. Moro, in *Metodologia della scrittura forense*, a cura di P. Moro, op. cit., pp. 17 e ss.; A. Mariani Marini, in Vincenti-Mariani Marini -Cavalla, *Ragionare in giudizio. Gli argomenti dell'avvocato*, op. cit., pp. 61 e ss.

61 M. Paganelli, *Come si legge una sentenza*, in Diritto e formazione, 2007, 1, pp. 121 e segg.; F. Puppo, "Ricerca della giurisprudenza ed ordine degli argomenti", in *Metodologia della scrittura forense*, a cura di P. Moro, op. cit., pp. 59 e ss.

62 P. Biavati, *Le strategie della difesa nel processo civile*, in Diritto e formazione, 2008, 5, pp. 781 e ss.

tratta di rinvenire gli opportuni argomenti non tecnici estrinseci al processo (legislazione, giurisprudenza e dottrina[63]), combinandoli con quelli intrinseci (prove precostituite, costituende ed eventuali consulenze[64]). Gli argomenti tecnici, invece, dipendono dalla credibilità e dall'autorevolezza dell'avvocato capace di ottenere l'adesione del giudice alla propria tesi in base all'efficacia del proprio ragionamento persuasivo[65]. Il discente, in sostanza, deve saper individuare il problema, trovare la regola applicabile e dare una soluzione[66]. Naturalmente l'argomentazione deve essere esposta nella consapevolezza che nel processo opera una logica di probabilità e verosimiglianza[67] e non di certezza e di verità: la realtà processuale è raramente univoca, perché di norma si contrappongono opposte tesi, tutte dotate di un certo grado di verosimiglianza[68]. Il testo giuridico deve presentare caratteri di coerenza (rispetto del principio di non contraddizione), sufficienza (devono essere illustrate le ragioni necessarie per l'accoglimento delle conclusioni), convergenza (gli argomenti proposti debbono convergere verso lo stesso scopo logico) e resistenza (capacità di superare le obiezioni avversarie)[69]. L'argomentazione giuridica deve

---

63 Particolare attenzione va posta nell'interpretazione della fonte del diritto: come si è visto, nella crisi del sistema giuspositivistico, la premessa maggiore del ragionamento sillogistico non è più data da una norma precisa, ma da una delle interpretazioni possibili date dalla giurisprudenza o anche dalla dottrina. Così A. Mariani Marini, *Agli antipodi dell'azzeccagarbugli. Cultura e etica dell'avvocato*, op. cit., p. 18.

64 P. Moro, *Metodologia della scrittura forense*, a cura di P. Moro, op. cit., p. 24.

65 U. Vincenti, in Vincenti-Mariani Marini-Cavalla, *Ragionare in giudizio. Gli argomenti dell'avvocato*, op. cit., pp. 40-41: "un dono della natura: l'attitudine all'*inventio*". Vedasi anche R. Bertuol, "L'istinto difensivo nell'argomentazione giudiziale", in *Metodologia della scrittura forense*, a cura di P. Moro, op. cit., pp. 102 e ss.

66 G. Pascuzzi, *Riconoscere e usare gli argomenti interpretativi*, in Diritto e formazione, 2007, 2, pp. 289 e ss.

67 È noto che il ragionamento deduttivo retorico è l'entimema e non il sillogismo: l'entimema parte da premesse soltanto probabili, mentre il sillogismo richiede delle premesse necessariamente vere. B. Mortara Garavelli, *Manuale di retorica*, op. cit., pp. 75 e ss.

68 A. Mariani Marini, *Strategie concettuali nella redazione dell'atto difensivo*, op. cit., p. 828; *id.*, *Scienza giuridica e argomentazione forense*, in Diritto e formazione, 2010, 1, p. 143.

69 P. Moro, *Metodologia della scrittura forense*, a cura di P. Moro, op. cit., pp. 30-31; *id.*, *Didattica forense. La formazione retorica dell'avvocato*, op. cit., pp. 48 e ss.; A. Mariani Marini, *Agli antipodi dell'azzeccagarbugli. Cultura ed etica dell'avvocato*, op.

seguire un ordinato percorso retorico (*dispositio*)[70]: l'esordio, la narrazione o esposizione dei fatti, il resoconto o la conferma degli argomenti di diritto e l'epilogo o conclusione[71]. L'esordio deve emettere in evidenza lo scopo del discorso[72]. La narrazione dei fatti[73] deve essere chiara, breve e verosimile[74]. La sintesi è una dote impareggiabile del testo giuridico[75]: non ci deve essere nulla da togliere, nulla da aggiungere. Va preferita l'esposizione seguendo l'ordine cronologico della successione dei fatti (*ordo naturalis*), anche se non possono essere escluse soluzioni diverse, quando ad esempio si deve mettere in evidenza un momento intermedio (*ordo artificialis*)[76]. Tra la narrazione dei fatti e l'esposizione degli argomenti giuridici è opportuno porre il ponte costituito dalla proposizione del tema, per illustrare immediatamente il nocciolo della questione da trattare (*propositio* o nucleo concettuale della trattazione)[77]. L'esposizione degli argomenti è particolarmente delicata: è nota la distinzione tra l'ordine crescente (dall'argomento più debole a quello più forte), l'ordine decrescente (da quello più forte a quello più debole) e quello omerico o nestoriano (gli argomenti più forti vanno collocati all'inizio e alla fine); la soluzione preferibile è la terza, perché predispone psicologicamente l'interlocutore ad accogliere la nostra tesi (è dimostrato che si tende a

---

cit., pp. 29-30; *id.*, *Ragionare in giudizio. Gli argomenti dell'avvocato*, in Vincenti-Mariani Marini-Cavalla, op. cit., p. 81; quest'ultimo Autore aggiunge anche i requisiti dell'unità, della coesione, della completezza e della congruenza, ovverosia la capacità di rispettare i principi razionali dell'ordinamento.

70 P. Moro, *Didattica forense. La formazione retorica dell'avvocato*, op. cit., p. 42. A. Mariani Marini, in Vincenti-Mariani Marini-Cavalla, *Ragionare in giudizio. Gli argomenti dell'avvocato*, op. cit., p. 53; U. Vincenti, *La metodologia giuridica nella formazione dell'avvocato*, in Diritto e formazione, op. cit., p. 919.

71 Aristotele, *Retorica*, 1414, b, 8; R. Barthes, *La retorica antica*, Milano, 1972, pp. 89 e ss.

72 B. Mortara Garavelli, *Manuale di retorica*, op. cit., p. 70; questa proposizione del tema può anche mancare e può essere sostituita dalla *propositio* dopo la narrazione dei fatti.

73 B. Mortara Garavelli, *Manuale di retorica*, op. cit., p. 69: la narrazione dei fatti deve rispettare la regola delle 5 W, who, what, when, where, why.

74 B. Mortara Garavelli, *Manuale di retorica*, op. cit., p. 60.

75 P. Calamandrei, *L'elogio dei giudici scritto da un avvocato*, op. cit., pp. 80 e 102.

76 B. Mortara Garavelli, *Manuale di retorica*, op. cit., p. 104.

77 B. Mortara Garavelli, *Manuale di retorica*, op. cit., p. 70.

ricordare meglio l'inizio e la fine di un discorso o di un testo giuridico[78]). Naturalmente occorre confutare gli argomenti avversari, soprattutto se si è convenuti[79], proponendo degli antisillogismi. Le conclusioni sono fondamentali sia nel parere legale che nell'atto giudiziale, e possono essere precedute dalla *partitio*, ovverosia la ricapitolazione dell'argomentazione già compiutamente svolta[80]; negli atti o pareri complessi è opportuno che la suddivisione in capitoli riguardi anche i singoli punti trattati già nello sviluppo argomentativo[81]. Il parere, come è noto, non ha fini persuasivi, che sono invece connotati specifici dell'atto giudiziario[82], ma deve fornire una risposta oggettiva[83] al quesito posto dal cliente e sotteso al caso trattato; le conclusioni, pertanto, possono essere non univoche[84], ad esempio quando vi siano indirizzi giurisprudenziali contrastanti, e possono giungere ad esiti anche non compiacenti per il patrocinato[85]. Il carattere essenziale dello stile linguistico da adottare (*elocutio*) è quello della chiarezza[86] e della precisione[87]. Il testo deve essere chiaro e deve

---

78 L. De Cataldo, "Il contributo della psicologia giuridica nella formulazione e valutazione della prova", in *L'avvocato e il processo. Le tecniche di difesa*, a cura di A. Mariani Marini e M. Paganelli, op. cit., p. 425; il concetto è riportato più compiutamente nella relazione tenuta il 30 giugno 2001 a Roma nel corso dei seminari dell'avvocatura organizzati dal Centro per la formazione e l'aggiornamento professionale degli avvocati.

79 Aristotele, *Retorica*, 1418, b, 14.

80 P. Moro, *Metodologia della scrittura forense*, a cura di P. Moro, op. cit., p. 27.

81 B. Mortara Garavelli, *Manuale di retorica*, op. ult. cit., *ibidem*.

82 P. Moro, *Metodologia della scrittura forense*, a cura di P. Moro, op. cit., p. 14.

83 Per la distinzione tra argomentazione logica od oggettiva ed argomentazione persuasiva o soggettiva, vedasi A. Mariani Marini, *Strategie concettuali nella redazione dell'atto difensivo*, op. cit., p. 827.

84 P. Pitter, "Considerazioni sul metodo di redazione dei compiti scritti per gli esami di avvocato", in *Metodologia della scrittura forense*, a cura di P. Moro, op. cit., pp.115-118.

85 D. Poto, *Note sparse sul parere legale*, in Diritto e formazione, op. cit., p. 904.

86 P. Calamandrei, *Elogio dei giudici scritto da un avvocato*, op. cit., pp. 80 e 102.

87 F. Amici, "Linguaggio e comunicazione nella professione forense", in *L'avvocato e il processo. Tecniche di difesa*, a cura di A. Mariani Marini e M. Paganelli, op. cit., pp. 143 e ss.; A. Mariani Marini (a cura di), *La lingua, la legge, la professione forense*, Milano, 2003; F. Sabatini, "Dalla lingua comune al linguaggio del legislatore e dell'avvocato", in *L'avvocato e il processo. Tecniche di difesa*, a cura di A. Mariani Marini e M. Paganelli, op. cit., pp. 3 e ss.; G. Alpa, "Il linguaggio dell'avvocato nella

essere caratterizzato da periodi brevi che evitino arcaismi, affettazioni e espressioni ambigue e confuse, nel rigoroso rispetto della correttezza grammaticale e lessicale[88]. Il giurista, sin dalla sua formazione, deve avere presente il concetto retorico della politropìa[89], che consiste nella capacità di adottare tipi diversi di linguaggio per i differenti tipi di ascoltatori; questa abilità di differenziazione linguistica a seconda dei destinatari del messaggio non solo è fondamentale nel parere legale (indirizzato ad un assistito) e nell'atto giudiziale (rivolto al giudice - *editio actionis* nell'atto di citazione), ma anche assume rilevanza nell'ambito della stessa tipologia di testo: uno scritto difensivo rivolto al giudice di pace per una questione bagatellare deve avere contenuti e forme espressive diverse rispetto al ricorso per cassazione. Naturalmente la chiarezza e la politropìa non vanno confuse con la eccessiva semplificazione o la banalizzazione del testo, che deve rispettare sempre il rigore tecnico dell'argomentazione giuridica. Una regola aurea dell'esposizione è la massima precisione possibile[90]: le espressioni utilizzate devono puntare ad essere univoche.
In sintesi, i paradigmi della retorica classica, ovverosia l'*inventio*, la *dispositio* e l'*elocutio*[91], rimangono i capisaldi metodologici dell'argomentazione giuridica dell'avvocato e costituiscono la base del metodo didattico adottato nei gruppi di studio per l'apprendimento delle tecniche di redazione degli scritti giuridici[92].

---

evoluzione dei metodi interpretativi, delle prassi e della tecnologia", in *L'avvocato e il processo. Tecniche di difesa*, a cura di A. Mariani Marini e M. Paganelli, op. cit., pp. 15 e ss.; A. Cattani, *Come dirlo? Parole giuste, parole belle*, Napoli, 2008.

88 B. Mortara Garavelli, *Manuale di retorica*, op. cit., p. 114; A. Mariani Marini, *Strategie concettuali nella redazione dell'atto difensivo*, op. cit., p. 835.

89 B. Mortara Garavelli, *Manuale di retorica*, op. cit., p. 18.

90 A. Mariani Marini, *Strategie concettuali nella redazione dell'atto difensivo*, op. cit., p. 836; B. Mortara Garavelli, *Manuale di retorica*, op. cit., pp. 115, 136 e 137; D. Poto, *Note sparse sul parere legale*, in Diritto e Formazione, op. cit., *ibidem*; P. Moro, *Metodologia della scrittura forense*, a cura di P. Moro, op. cit., p. 26.

91 I due ulteriori paradigmi della retorica classica, ovverosia la *memoria* (la mnemonica) e la *pronuntiatio* (la gestualità nell'esposizione orale), in questo caso non sono all'evidenza pertinenti perché riguardano la difesa orale e non la comunicazione persuasiva scritta.

92 "La retorica è nata per il discorso orale, ma la sua precettistica è, almeno in parte, utile anche ai fini del discorso scritto, che mira anche'esso alla persuasione di un'udienza, non presente ma lontana". Così U. Vincenti, in Vincenti-Mariani Marini-Cavalla, *Ragionare in giudizio. Gli argomenti dell'avvocato*, op. cit., p. 53.

4 - POSSIBILI PROSPETTIVE

È ben noto che il metodo casistico presenta delle ulteriori e più sofisticate evoluzioni, come la didattica a base di problemi (nell'esperienza straniera *problem based learning*)[93]: si tratta di tecniche didattiche ancora più avanzate che puntano non tanto alla soluzione del caso, quanto piuttosto allo sviluppo dell'acquisizione di conoscenze che rimangano stabilmente nel patrimonio cognitivo dello studente; questa metodologia si propone di stimolare la capacità di apprendimento autonomo del praticante che deve imparare ad imparare[94]. La finalità è quella di acquisire le abilità per analizzare e risolvere i problemi. Non sono in grado di stabilire quanto il corso proposto tramite i gruppi di studio per l'apprendimento delle tecniche della comunicazione scritta forense si avvicini a questa innovativa metodologia didattica. Di sicuro vi sono molte analogie: la discussione interattiva con i discenti, il ruolo del tutor, il metodo di analisi del problema e la ricerca degli argomenti e delle soluzioni. Non vi è dubbio, in ogni caso, che si tratta di metodologie didattiche da monitorare ed analizzare approfonditamente per trarne eventuali ulteriori insegnamenti da associare al metodo classico basato sulla retorica forense.

Ulteriori spunti di riflessione arrivano dai recenti contributi sulla possibile applicazione delle neuroscienze in ambito giuridico[95], anche se l'opinione di chi scrive rimane ancorata alla prudenza per evitare l'eccessiva enfatizzazione degli aspetti psicologici nell'argomentazione giuridica.

La conclusione del presente lavoro, quindi, non può che confermare la validità della metodologia didattica basata sulla retorica forense classica, che rimane strumento insostituibile per l'apprendimento delle tecniche dell'argomentazione nell'ambito delle scuole di formazione forensi. Il realismo che deve pervadere il giurista pratico, però, non può disconoscere (e l'esperienza della scuola di Vicenza e Bassano del

---

93 G. Pascuzzi, *Didattica a base di problemi*, in Diritto e formazione, op. cit., pp. 788 e ss.; *Per una metodologia didattica*, in Diritto e formazione, 2009, 5, pp. 761 e ss., con particolare riguardo a pp. 768-769.

94 A. Mariani Marini, *La formazione congiunta di magistrati e avvocati*, in Diritto & formazione, 2004, 8-9, p. 1267.

95 C. Bona, *In quale modo le scienze cognitive possono tornare utili al giurista?*, in Diritto e formazione, 2010, 1, pp. 131 e ss.

Grappa ha avuto puntuali conferme in questo senso[96]) che il metodo retorico si scontra con i consolidati pregiudizi che tuttora scaturiscono dal razionalismo illuminista di matrice settecentesca: si tratta di una lacuna culturale che potrà essere colmata soltanto con una sensibile e continua opera di riscoperta della tradizione classica che dovrà essere portata avanti da istituzioni meritorie come il C.E.R.M.E.G. e la Scuola Superiore dell'Avvocatura. I frutti di questo lavoro potranno essere compiutamente raccolti soltanto nel volgere di un paio di generazioni di avvocati, se la cultura della formazione forense continuerà a godere di adeguata attenzione da parte delle istituzioni e del legislatore.
Nel frattempo, l'esperienza insegna che, in determinate circostanze, il ricorso al metodo didattico della retorica classica deve essere proposto, come giustamente è stato scritto, "*più o meno consapevolmente*" ai discenti[97], per evitare che pregiudizi e vuoti culturali creino sbarramenti che si scontrano con i fini ultimi della formazione del giurista moderno.

Paolo Doria
Avvocato civilista del Foro di Vicenza
Responsabile didattico della Scuola di formazione forense E. Schiavo dell'Ordine degli Avvocati di Vicenza e di Bassano del Grappa
Docente di diritto civile presso la Scuola di specializzazione per le professioni legali dell'Università di Padova

96 Si sono verificati episodi in cui il materiale didattico proposto ai praticanti avvocati è stato letteralmente cestinato con espressioni ingiuriose a carico degli autori. Si tratta probabilmente dello scotto che si deve pagare per il degrado culturale ed intellettuale a cui sono giunte almeno in parte le nuove generazioni di giuristi.

97 D. Poto, *Note sparse sul parere legale*, op. cit., p. 903.

LA SCUOLA FORENSE COME LUOGO PRIVILEGIATO DI FORMAZIONE ED EDUCAZIONE DEL FUTURO AVVOCATO E DELL'AVVOCATO DEL FUTURO

CLAUDIO VERGINE

ABSTRACT

La didattica forense dovrebbe perseguire due principali obiettivi: offrire un adeguato supporto ai candidati per la preparazione dell'esame di abilitazione professionale e fornire un contributo decisivo alla "formazione" (istruzione ed educazione) dei futuri avvocati. Il mondo forense ha subito e sta subendo radicali mutamenti, rispetto ai quali il modello di formazione tradizionale risulta inadeguato.

La strada che si dimostra più promettente adotta il "metodo retorico" sia come contenuto sia come strumento della formazione e individua nella scuola forense (dotata degli strumenti culturali e delle strutture organizzative adeguati) il "luogo" ideale per assolvere buona parte del compito formativo. Una "moderna" scuola forense, di cui nel contributo si prospettano struttura e caratteristiche, potrebbe rappresentare uno degli strumenti più preziosi per rilanciare la cultura, i valori morali e l'entusiasmo di cui l'avvocatura in questo momento di grave crisi propria e della società civile ha grande bisogno.

PAROLE CHIAVE

Formazione; avvocati; scuole forensi; metodologia giuridica; metodo retorico.

SOMMARIO

§1. – Il tema di questa relazione. §2. –I principali obiettivi della didattica forense. §3. – L'esame di abilitazione professionale. §4. – La formazione dell'avvocato. §4.1. – La formazione tradizionale. §4.2. –I problemi

della attuale formazione. §4.2.1. – Lo scopo della formazione. §4.2.2. – I soggetti coinvolti nella formazione. §4.3. – Quali soluzioni. §4.3.1 – Il modello di avvocato. §4.3.2. – Il metodo dell'avvocato. §4.3.3. – Il "luogo" e il "metodo" della formazione.

1 - IL TEMA DI QUESTA RELAZIONE

La sempre più stringente riflessione sulla "Didattica Forense" proposta in questi ultimi anni dal CERMEG costituisce un'importante occasione sotto almeno due profili:

- in primo luogo perché consente a docenti e a responsabili di scuole forensi radicate in realtà diverse di comunicare e confrontare le esperienze maturate nell'ambito della formazione forense;

- in secondo luogo perché rende possibile illustrare direttamente a chi (gli studiosi del CERMEG) da tempo riflette in forma scientifica sui temi della didattica forense le principali difficoltà che i docenti hanno incontrato e le soluzioni di metodo e di contenuto che hanno elaborato; ciò affinché dagli studiosi vengano suggerite formule organizzative e tecniche di insegnamento più adeguate e funzionali, da sottoporre a sperimentazione e da riesaminare criticamente in future analoghe occasioni di incontro.

Questa relazione rappresenta, pertanto, un contributo essenzialmente pratico – derivante dalla particolare esperienza accumulata come avvocato, come docente in scuole forensi e di specializzazione universitaria, nonché come presidente della commissione di esami di avvocato – volto a mettere a fuoco le principali difficoltà riscontrate nell'ambito della formazione dei principianti avvocati.
Anticipandone le conclusioni, ritengo che quella imboccata da qualche anno dal CERMEG e da alcune scuole forensi sia la strada giusta; strada che si contraddistingue per l'adozione di una didattica forense che nel "metodo retorico" individua sia il contenuto sia lo strumento della formazione e che nella scuola forense (dotata degli strumenti culturali e delle strutture organizzative adeguati) individua il "luogo" ideale per assolvere buona parte di questo compito.

2 - I PRINCIPALI OBIETTIVI DELLA DIDATTICA FORENSE

La didattica forense dovrebbe perseguire due principali obiettivi: offrire un adeguato supporto ai candidati per la preparazione dell'esame di abilitazione professionale e fornire un contributo decisivo alla "formazione" (istruzione ed educazione) dei futuri avvocati.
Si tratta di due piani di lavoro solo parzialmente coincidenti, perché ognuno di essi alle tematiche comuni richiede di aggiungere alcune conoscenze e competenze specifiche.

3 - L'ESAME DI ABILITAZIONE PROFESSIONALE

Il primo e più semplice obiettivo che la scuola forense deve perseguire è, dunque, quello di aiutare i praticanti a prepararsi in modo adeguato all'esame di abilitazione professionale.
A tal fine è indispensabile evitare due errori di segno opposto.

a) La supposta coincidenza tra i requisiti per formare un avvocato e superare l'esame di abilitazione.
Il primo errore, come detto, consiste nel ritenere che i metodi e le attività destinati a formare il futuro avvocato debbano integralmente coincidere con quelli che consentono al candidato di passare l'esame. Conclusione che non può essere condivisa per una pluralità di ragioni.
In primo luogo per un limite intrinseco di questo tipo di esame, determinato dal fatto che esso viene sostenuto dopo soli due anni di pratica, periodo inevitabilmente insufficiente, affinché un praticante possa acquisire le abilità necessarie a svolgere la professione. Con paradosso solo apparente, si può, infatti, affermare che si diventa avvocati solo lavorando e vivendo, per lungo tempo, come tali, e a condizione che lo si faccia con la dovuta intensità intellettuale e morale.
Il che non significa affatto che la scuola forense non possa svolgere alcuna funzione attuale rispetto a quell'evento futuro ed eventuale che è il diventare un "vero" avvocato. Uno dei suoi compiti fondamentali è, viceversa, quello di "piantare" nel praticante alcuni dei semi (culturali e morali) destinati a germogliare tempo dopo e a far sì che chi ha passato l'esame, continuando a seguire le linee tracciate in precedenza, possa prima o poi diventare un avvocato non solo formalmente ma anche sostanzialmente.
La bontà di questo innesto non è ovviamente verificabile con l'esame di abilitazione professionale e potrebbe (dovrebbe), semmai,

costituire l'oggetto di futuri controlli nell'ambito della formazione permanente dell'avvocato. Si tratta, dunque, di un *minus* dell'esame rispetto alla formazione dell'avvocato.
Un altro *minus*, pertinente alla preparazione tecnica, è dato dal fatto che l'esame, per come è oggi strutturato, non richiede alcuna abilità nella ricostruzione della fattispecie concreta (perché la traccia rappresenta un *prius* sostanzialmente indiscutibile). Viene così lasciato in ombra uno degli aspetti tecnici centrali nella vita dell'avvocato: la prova dei fatti giuridici. La didattica forense deve, quindi, farsi carico di questo aspetto a prescindere dalla sua finalizzazione all'esame.
Per altro verso l'esame richiede un *quid pluris* rispetto alla formazione del futuro professionista: l'avvocato è tenuto a padroneggiare gli elementi di fatto e di diritto necessari a risolvere un caso, ma non è tenuto a mostrare a nessuno quanto sia bravo in generale e quanto abilmente gestirà la singola posizione. Salvo casi particolari, non è necessario né utile sottoporre ad un giudice o a un cliente argomentazioni giuridiche e/o in fatto assai dettagliate, mentre questo atteggiamento, se pertinente al tema, rappresenta un pregio dell'elaborato di esame.
La didattica forense deve essere, dunque, laicamente consapevole di queste differenti necessità e offrire al praticante gli insegnamenti necessari ai due diversi contesti.

b) La supposta totale alterità tra i requisiti necessari per formare un avvocato e per superare l'esame di abilitazione.
L'errore di segno opposto - in cui incorrono molti candidati e non pochi commissari di esame - è quello di pensare che il candidato debba possedere soltanto nozioni di natura giuridica e in particolare di diritto sostanziale (civile, penale o amministrativo), e che l'esame consista: nel reperire le fattispecie astratte applicabili alla traccia e nel riportare la massima della Corte di Cassazione che ne definisce, risolutivamente, la portata normativa.
Questo errore trova la sua origine in diverse cause, alcune di carattere pratico altre di carattere culturale.
Una prima causa, concreta e piuttosto banale, è data dal fatto che quasi nessuno si perita di spiegare ai praticanti avvocati, con la dovuta perspicuità e insistenza, che la Legge n. 180 del 2003 enuclea in modo molto preciso e categorico i criteri di valutazione dei loro elaborati: a) la chiarezza, correttezza e logicità correttezza dell'esposizione; b) la capacità di risolvere specifici problemi giuridici; c) la conoscenza degli istituti trattati

ed esatta qualificazione della fattispecie; d) la capacità di cogliere profili di interdisciplinarietà; e) la padronanza delle tecniche di persuasione.
Ne consegue che molti candidati vengono a trovarsi nella stessa paradossale situazione di chi partecipa ad una competizione senza conoscerne le regole: possono vincere solo per caso (o perché, come immediatamente vedremo, molti commissari non impiegano correttamente i criteri adottati dalla nuova normativa).
L'altra causa, concettuale e dunque più insidiosa, deriva dalla concezione dell'avvocato quale mero conoscitore del diritto. I sostenitori di questo modello deducono, sillogisticamente, che i criteri selezionati dalla legge 180/2003 non sarebbero altro che mera cosmesi del tradizionale impianto valutativo e che, pertanto, debba considerarsi idoneo il candidato che (come nel passato) rediga tre "temi" con i quali dimostri la conoscenza delle norme e degli istituti giuridici evocati dalla traccia e della giurisprudenza più recente della Corte di Cassazione; in altri termini: la fattispecie concreta al servizio della norma giuridica astratta.
Si tratta di una visione ancorata al passato, che chi si occupa di didattica forense e chi svolge gli esami deve contribuire a sconfiggere chiarendo a se stesso e ai praticanti che la nuova normativa ha consapevolmente e definitivamente adottato una concezione nuova delle abilità richieste all'avvocato.
Con specifico riferimento all'esame si tratta dunque:

- di comprendere che esso è volto ad accertare se il processo di acquisizione di (quasi) "tutte" le principali abilità richieste al futuro avvocato abbia raggiunto un livello di crescita accettabile;

- di fornire al candidato le adeguate tecniche di comprensione della traccia e di stesura dell'elaborato che valorizzino le sue attuali capacità.

4 - LA FORMAZIONE DELL'AVVOCATO

Il secondo compito è quello di contribuire alla "formazione" dei futuri avvocati, vale a dire alla loro istruzione (avente ad oggetto molteplici "saperi" e forme di "saper fare") ed educazione (psicologica, etica, deontologica).
Questo è un compito che, ovviamente, l'avvocatura ha sempre svolto. Si tratta, tuttavia, di accertare se le forme utilizzate nel passato continuino ad essere funzionali al ruolo che l'avvocato è chiamato a svolgere nella società.

4.1 - La formazione tradizionale

Fino a pochissimo tempo fa (mi riferisco, quanto meno, alle generazioni degli odierni quarantenni e cinquantenni) il giovane praticante veniva consegnato dall'università (dove studiava istituti e un po' di giurisprudenza) al *dominus*, dal quale, nel corso di svariati anni di collaborazione, apprendeva, sostanzialmente per imitazione, le abilità necessarie a raggiungere la propria indipendenza (culturale ed economica). Lo studio dell'avvocato evocava in qualche modo la bottega dell'artigiano e la formazione avveniva in forma quasi esclusivamente "privata".
Nell'ultimo decennio quel modello ha, più o meno improvvisamente, smesso di funzionare, con riferimento al ruolo didattico e formativo svolto tanto dall'università quanto dal *dominus*.
Le cause di questa processo sono molteplici e complesse; tra le principali credo si possano menzionare:

- quello che è stato definito il "tramonto dell'ortodossia giuspositivista" (intesa come "mera conoscenza e meccanica applicazione da parte dell'avvocato e del magistrato di formule ai fatti della vita") e il sorgere (perlomeno ai livelli più sensibili e più culturalmente elevati della categoria) di una nuova idea di professionalità, basata sulla conoscenza e sulla consapevole applicazione della "struttura profonda del ragionamento giuridico";

- il massiccio aumento delle fonti normative (es: diritto comunitario, diritto regionale) e della produzione normativa di ciascuna fonte;

- il rilievo quantitativo e soprattutto qualitativo assunto dalla giurisprudenza (ormai indiscutibilmente assurta a vera e propria fonte normativa);

- l'impetuoso progresso tecnologico in generale e nel particolare campo dell'informatica giuridica;

- alla crescita esponenziale del numero degli avvocati e dei praticanti.

In sintesi vi è stata un'accelerazione potente ad ogni livello e il lavoro dell'avvocato è diventato di gran lunga più complesso di quanto non fosse mai stato in precedenza.

Questo ampio mutamento ha fatto sì che, come in tempi antichi era accaduto con l'istruzione in generale, la formazione dell'avvocato, per restare al passo con le trasformazioni della società, dovesse transitare dalla dimensione strettamente privata a quella gestita in ambito pubblicistico.
L'avvocatura, resasi conto di questo cambiamento epocale, si è istituzionalmente assunta il compito di tracciare nuove strade e tra le sue iniziative più importanti si annoverano le scuole forensi per i praticanti e la formazione permanente per chi è già avvocato.

4.2 - I problemi della attuale formazione

Quella in cui ci troviamo da almeno un decennio è dunque una fase di transizione e di sperimentazione che, in quanto tale, presenta molti aspetti problematici, che è indispensabile inquadrare quanto prima e quanto meglio possibile per adottare gli indispensabili correttivi e non disperdere la carica di palpabile entusiasmo che i nuovi sviluppi hanno ingenerato specialmente nei giovani principianti avvocati.

4.2.1 - Lo scopo della formazione

Nel grande proliferare di attività (scuole forensi, scuole universitarie, "formazione permanente", convegni, corsi, master, etc) cui oggi si assiste quello che a me pare essere il limite di fondo è rappresentato dal contenuto stesso dell'offerta formativa, che, generalmente, consiste nella mera illustrazione di norme, di istituti giuridici e delle più recenti massime della S.C.
Come se il grande problema dell'avvocato, alla fin fine, fosse rappresentato da un *deficit* di informazione. Conclusione questa, oggi più che mai, palesemente incongrua, visto che la diffusione delle banche dati e delle risorse giuridiche di *internet* consentono non solo all'avvocato ma a qualunque cittadino di ottenere immediatamente qualsiasi "informazione" giuridica di cui necessiti.
La ragione di questa visione angusta deriva, verosimilmente, dall'assenza di una preliminare riflessione sulle reali finalità e sulla natura della formazione e, conseguentemente, sui contenuti e sui metodi più confacenti alla sua realizzazione.
La sensazione è che, parlando di "formazione dell'avvocato", si dimentichi innanzitutto l'elemento caratterizzante di quella locuzione: "dell'avvocato".

La formazione non può essere considerata come fine a se stessa, bensì soltanto come un mezzo, poiché l'obiettivo non è la "formazione" di un avvocato quale che sia, ma la formazione di un "buon avvocato".
Rischia, conseguentemente, di essere poco produttivo discutere su quali potrebbero essere le migliori forme di istruzione e di educazione, se preliminarmente non ci si interroga su quale debba essere il modello attuale del "buon avvocato".
Concedendomi una rapida divagazione personale, osservo che, alla luce della mia esperienza di (modesto) ballerino di tango e di (altrettanto modesto) giocatore di basket, mi sono sempre domandato, per quale ragione, nell'ambito di attività intellettualmente molto meno impegnative della professione di avvocato, fossero state sviluppate metodologie di "formazione" assai più raffinate ed efficaci.
La risposta va, verosimilmente, ricercata nella maggiore "autocoscienza" dei primi, nel senso che i ballerini di tango e i giocatori di basket sono naturalmente portati a (e non si fanno troppi problemi psicologici nel) chiedersi chi possa essere considerato un buon ballerino o un buon cestista.
Coerentemente quelle categorie sono in grado di tracciare con superiore precisione l'itinerario pedagogico (sotto il profilo tecnico, psicologico ed etico) da seguire per emulare la figura di riferimento e le loro "scuole" sono state capaci di elaborare tecniche di insegnamento molto più sofisticate e produttive di quanto siano riuscite a farlo la gran parte delle scuole forensi o delle scuole universitarie.
Il fatto che nel caso degli avvocati manchi una consapevole riflessione su questo tema fa sì che, di fatto, continui ad imporsi l'antica convinzione secondo la quale buon avvocato è, appunto, il conoscitore di norme e/o della giurisprudenza più aggiornata della Corte di Cassazione. anche per questa ragione si finisce per confondere la "formazione" con la semplice "informazione" (su norme, massime etc.).
Questo più o meno inespresso modello dell'avvocato plasma di sé tutti i momenti della formazione dei futuri avvocati (l'università, le scuole forensi, le scuole di specializzazione, la formazione dei docenti, gli esami di avvocato, lo studio individuale dei praticanti etc.) e rappresenta il primo e principale problema da affrontare e risolvere per chi si occupa di didattica forense.

4.2.2 - I soggetti coinvolti nella formazione

Il secondo tema da affrontare è quello relativo all'individuazione di quali possano essere i soggetti più adatti a contribuire alla futura formazione dei principianti avvocati.
Si tratta, più precisamente, di capire se quelle che nel passato sono state le diverse componenti del processo formativo, debbano mantenere immutato il loro rispettivo ruolo o se esso debba essere modificato o sostituito.
Le impressioni che seguono non si riferiscono ai segmenti di eccellenza che esistono in ciascuno di questi settori e che sono in grado di fornire, ad una ristretta *elite*, un contributo adeguato alla sua formazione, bensì a chi opera (prima o dopo la laurea) con la grande maggioranza dei praticanti avvocati.

a) L'università.
L'istituzione universitaria, salve alcune importanti eccezioni, è certamente inadeguata ai compiti che una moderna società impone.
In estrema sintesi quelli che paiono essere i difetti principali dell'insegnamento universitario (e di quelle scuole forensi e di specializzazione che ne riproducono il modello) con particolare riferimento alle peculiari esigenze della professione forense sono:

- la totale assenza di contatto con i soggetti (avvocati, giudici, notai, pubblici amministratori etc.), con gli oggetti (contratti, sentenze, atti amministrativi etc.) e con gli strumenti (codici commentati, riviste, banche dati, *internet*) che abitano il mondo reale del diritto; il rapporto con la società nelle sue diverse articolazioni è sostanzialmente casuale: se per avventura un professore di diritto esercita anche la professione di avvocato, allora è in grado di trasmettere contenuti e metodi che consentono al discente di conoscere e di applicare il diritto alla realtà, altrimenti si limita a fornire un elenco di norme e istituti destinati ad essere in larga parte dimenticati poco dopo l'esame;

- l'artificiosa separazione dei diversi settori del diritto e in particolare tra settori contigui del diritto sostanziale (civile/penale; civile/amministrativo/tributario; penale/fallimentare; civile/internazionale privato etc.) e soprattutto tra diritto sostanziale e diritto processuale (raro vedere programmi e lezioni concordati o razionalmente coordinati);

– l'obsolescenza del metodo di insegnamento rappresentato quasi esclusivamente da lezioni frontali la cui utilità è scarsa sia in termini generali (perché relegano l'uditorio in posizione di totale passività e dunque di minore ricettività), sia per come vengono tenute in concreto (senza che la platea abbia precedentemente studiato la materia e sia, quindi, in grado di comprendere realmente quello che viene spiegato);

– la clamorosa assenza di un rapporto adeguato con la scrittura e con la struttura argomentativa del ragionamento (aspetti verosimilmente correlati).

In sostanza chi esce dall'università non solo non è neppure lontanamente in grado di applicare praticamente il diritto a una controversia concreta, ma in realtà ne conosce poco e male anche gli aspetti più teorici.

b) Il dominus

Gli avvocati presso i quali viene svolta la pratica, salvo che non si tratti di studi grandi e ben organizzati (realtà che, perlomeno nel Triveneto, non sono significativamente presenti), spesso non sono oggettivamente in grado di contribuire alla formazione del praticante.

In primo luogo esiste un problema di tempo, nel senso che l'avvocato (soprattutto se non opera in forma associata) è assillato da una quantità di incombenti di gran lunga superiore a quanto accadesse in tempi più risalenti.

Tutto si è accelerato nel volgere di pochi anni: dalle scansioni processuali (eliminati i meri rinvii, aumentati il numero degli atti e le preclusioni etc.) alla tecnologia che, anziché regalare più tempo libero all'avvocato in realtà glielo sottrae perché gli impone di soddisfare i clienti risolvendo la gran parte dei problemi in tempo reale. Anche il dato economico incide sulla disponibilità di tempo, perché la maggioranza degli avvocati deve dedicare sempre più tempo ad attività immediatamente produttive di reddito.

In secondo luogo è aumentata la quantità e la complessità del sapere giuridico necessario allo svolgimento della professione (e al superamento dell'esame). Il singolo avvocato nel migliore dei casi conosce uno o due settori del diritto e non è nelle condizioni di fornire adeguate indicazioni negli altri.

In terzo luogo la già citata scarsità di tempo e la diffusione di determinati strumenti tecnologici (banche dati, *internet*) hanno ingenerato una forte inerzia intellettuale. Molti avvocati, una volta passato l'esame di abilitazione,

smettono di "studiare" il diritto con orizzonti più ampi rispetto al singolo caso concreto e si limitano a cercare di volta in volta le massime della Corte di Cassazione considerate sufficienti a risolvere il caso specifico.
In quarto luogo, l'avvocato, frequentemente, non dispone delle capacità didattiche indispensabili a trasferire le proprie competenze. Questa condizione è "aggravata" dal fatto che, come si è accennato in precedenza, siamo in una fase in qualche modo di transizione nella quale il bagaglio di cultura giuridica e degli strumenti di formazione che un tempo si trasferivano, solo lievemente modificati, da una generazione all'altra oggi, per la prima volta si appalesano essere gravemente insufficienti.
Da ultimo va considerata la tendenza sempre più diffusa dei giovani avvocati (a cagione delle accresciute difficoltà economiche) a mettersi in proprio molto presto, magari dividendo i costi della struttura con altrettanto giovani colleghi. In questi casi il *dominus*, normalmente, non ha ancora acquisito completamente le qualità tecniche e umane di cui egli stesso avrebbe bisogno per esercitare in modo rassicurante la professione di avvocato.
In sostanza, il *dominus* non può più rappresentare la figura esclusiva, e forse neppure centrale, di riferimento nella formazione del praticante.

c) I praticanti

I sopra descritti difetti dell'università fanno sì che i praticanti avvocati non solo non padroneggino (e neppure astrattamente conoscano) le abilità extragiuridiche necessarie per svolgere la professione, ma che in realtà siano dotati di un livello di conoscenze giuridiche molto scarso. Anche i più capaci tra di loro sono dotati, al più, di un soddisfacente bagaglio di conoscenze analitiche, ma sono assolutamente incapaci sia di considerare la dimensione sistematica dei singoli settori del diritto, sia di intravvedere connessioni interdisciplinari.
Spesso ai difetti dell'università si sommano quelli del precedente corso di studi. A prescindere dai non pochissimi casi in cui (soprattutto attraverso la lettura degli elaborati in sede di esame di avvocato) si assiste a forme di sconsolante ignoranza della lingua italiana, si avvertono in ogni caso la scarsa confidenza con l'elaborazione di testi scritti e con la consapevole organizzazione del ragionamento giuridico.
Un altro problema che affligge i praticanti è quello di essere in numero eccessivo rispetto alle esigenze della categoria e, soprattutto, rispetto al numero dei *dominus* che possano accoglierli e supportarli in modo confacente. Accade così che molti di essi effettuino una pratica fittizia al solo fine di poter sostenere l'esame e, talvolta, di iniziare poco dopo ad esercitare la professione

in proprio, con preoccupanti conseguenze sul piano delle loro capacità tecniche e della loro sensibilità deontologica (anche l'etica professionale necessita, infatti, di tempo e di aiuto per essere appresa e compresa).

d) I docenti.

Da oltre dieci anni l'avvocatura, in forme diverse, si è assunta il compito di gestire in prima persona la didattica forense o almeno parte di essa.
Si è iniziato dando vita a dei semplici corsi nelle materie principali e poi si è giunti alla istituzione delle scuole forensi che si affiancano alle scuole universitarie di specializzazione per le professioni giuridiche.
Coloro che nel corso di tutti questi anni sono stati chiamati a svolgere le funzioni di docenza provengono dalle file degli avvocati e dei magistrati.
Il criterio di selezione è stato sostanzialmente rappresentato dal prestigio professionale di questi soggetti, mentre di regola non ne sono mai state vagliate le capacità didattiche.
Nelle scuole universitarie per le professioni giuridiche l'unica variante è rappresentata dalla presenza di un nutrito numero di professori, che ripropongono le medesime forme di insegnamento utilizzate nei corsi di laurea.
Ai docenti viene, di regola, data carta bianca con riguardo sia al contenuto delle lezioni sia al metodo dell'insegnamento.
Agli stessi, in linea di massima, non viene fornita alcuna occasione formativa, che consenta di comprendere e di superare gli attuali limiti delle proprie competenze didattiche.
Non esistono occasioni di contatto, di dibattito e di coordinamento tra i vari docenti; dunque non si dà vita ad un vero e proprio "corpo docente", capace di riflettere sulla finalità e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa e di creare positive sinergie tra i suoi componenti e con altri soggetti esterni.

e) Le scuole forensi e universitarie.

I limiti più evidenti che contrassegnano l'attuale situazione delle scuole sono i seguenti:

- le scuole forensi, e ancor di più le scuole di universitarie, ricalcano i metodi didattici delle università e i difetti sopra evidenziati;

- la decisione sui contenuti e sui metodi dell'insegnamento sono affidati ai singoli docenti, senza alcuna coordinazione tra di loro e alla luce di un programma generale;

- tra le varie scuole non vi sono contatti e scambi di esperienze;

- le scuole sono, di solito, organizzate e gestite direttamente dai consigli dell'ordine degli avvocati e in particolare dai delegati dello stesso e non da soggetti dotati di specifiche competenze nell'ambito della didattica forense;

- le scuole vivono in una sorta di eterno presente, nel senso che non esiste una pianificazione del lavoro futuro, né una valorizzazione dell'attività svolta in precedenza.

4.3 - Quali soluzioni

Per cercare di affrontare i problemi sopra evidenziati, penso che il lavoro debba articolarsi principalmente su tre piani, onde definire:

a) il modello di avvocato cui ci si ispira;

b) il metodo di cui l'avvocato deve avvalersi nell'esercizio della professione;

c) il luogo e il metodo della formazione del principiante avvocato.

4.3.1 - Il modello di avvocato

L'importante lavoro scientifico svolto in questi anni soprattutto dal CERMEG consente di contrapporre alla riduttiva qualificazione dell'avvocato come mero conoscitore di leggi quella dell'avvocato inteso come "l'esperto di controversie" che contribuisce – impiegando una forma di organizzazione del proprio sapere che si basa sulla capacità di provare le proprie tesi in un confronto dialettico con l'avversario di fronte a un soggetto terzo – alla soluzione di un conflitto giuridicamente rilevante nel modo più confacente agli interessi del proprio cliente rispettando, oltre alle norme generali di comportamento valide per ogni cittadino, anche i principi etici specificamente elaborati per la sua professione.
Ovviamente si tratta di un modello generale che va declinato sulla base di molte varianti quali il settore di attività (avvocato d'affari,

legale d'impresa, avvocato che opera nel foro etc.), le peculiarità dell'area geografica etc.
L'avvocato che opera in uno studio metropolitano composto da centinaia di associati e quello che pratica individualmente nella provincia devono avere alcune competenze comuni e altre (non solo giuridiche, ma anche pratiche, deontologiche, etc.) assai differenziate.
Formarli ed esaminarli in modo totalmente indistinto non parrebbe essere la soluzione più razionale e più utile né per loro né per le comunità che saranno chiamati a servire. Anche a tale riguardo ci si deve affrancare dai vecchi pregiudizi culturali e rendersi conto che è l'offerta formativa a doversi adattare alla realtà economica e sociale in cui i futuri avvocati lavoreranno e non il contrario.

4.3.2 - Il metodo dell'avvocato

Anche con riferimento al metodo di lavoro cui deve ricorrere l'avvocato inteso come "esperto di controversie" non posso che richiamarmi sinteticamente ai preziosi insegnamenti derivanti dall'ormai ampia ed articolata elaborazione del CERMEG e da alcune pubblicazioni patrocinate dal CNF.
Il "moderno" avvocato deve rinvenire lo strumento di cui abbisogna nel "classico" metodo retorico, vale a dire nel metodo che si fonda su di un ragionamento le cui premesse, per definizione, si intendono sempre controvertibili e che impone, a chi intenda utilizzarlo, di argomentare, con il fine di persuadere razionalmente un soggetto terzo, la fondatezza delle proprie premesse e al contempo di contestare quella delle premesse altrui.
Optare per l'applicazione del metodo retorico nella didattica forense non è, ovviamente, di per sé la soluzione, bensì soltanto l'individuazione di un viatico, che apre nuovi quesiti e temi di discussione.
Le principali questioni che l'applicazione del metodo retorico "classico" alla formazione dell'odierno principiante avvocato mi pare evocare sono le seguenti:

- la sua applicazione in un contesto culturale mutato (dal punto di vista del diritto, della cultura, del linguaggio, delle tecnologie) richiede significativi adattamenti; in altri termini non potrà bastare la lettura in classe di Cicerone ma sarà necessaria la produzione di moderni specifici strumenti didattici;

- la sua applicazione a realtà forensi molto diverse e dunque la possibilità di applicazioni distintamente modulate dello stesso metodo;

- la distinzione e la reciproca influenza tra l'insegnamento "del" metodo retorico e l'insegnamento "col" metodo retorico;

- i reciproci rapporti tra retorica, diritto e deontologia.

Si tratta di domande, essenzialmente, rivolte a chi è chiamato a svolgere una riflessione teorica sui temi della didattica forense perché le riconverta in risposte pratiche destinate a chi la didattica deve praticarla.

4.3.3 - Il "luogo" e il "metodo" della formazione

Per le ragioni sopra enunciate la formazione dei praticanti non può più essere considerata un fatto privato e il suo protagonista non può più essere il singolo *dominus*.
Vale a dire che oggi si apre uno scenario nuovo e assai affascinante che colloca il "luogo" della formazione dell'avvocato/retore non più nel chiuso del suo studio ma nella potenziale "accademia" (o "liceo") rappresentata dalla moderna scuola forense, il cui ruolo, pertanto, merita di essere valorizzato e potenziato apportandovi i necessari mutamenti di carattere culturale e organizzativo.

a) Sul piano "culturale".
Il primo passo da compiere è rappresentato dalla consapevolezza che la scuola forense (le diverse componenti, individualmente e collettivamente considerate, che vi operano all'interno) deve assumere un ruolo nuovo e autonomo come "istituzione". Vale a significare che la "scuola forense" non potrà più semplicemente coincidere con la sommatoria dei corsi di diritto che vengono impartiti ai praticanti e con la mera organizzazione burocratica che vi sottende.
Essa deve diventare un "luogo", in senso fisico e in senso metaforico, in cui si formano, sotto ogni profilo, i futuri avvocati; non solo le mura che la ospitano, ma un autonomo "organismo vivente".
La scuola forense deve trasformarsi in una palestra in cui il metodo retorico viene declinato in tutte le sue possibili applicazioni; in un laboratorio di idee astratte e di esperienze concrete, che si fondono e che si confrontano con le altre istanze che operano nel mondo forense.

Condizione imprescindibile, perché tutto ciò possa realizzarsi è che essa smetta di atteggiarsi come la brutta copia dell'università e che, viceversa, diventi fonte di ispirazione per gli urgenti mutamenti che si dovrebbero introdurre nelle università.
Devono, quindi, essere assolutamente abbandonate le vecchie impostazioni didattiche e perseguiti tre obiettivi fondamentali:

- individuare, insegnare e praticare tutti i saperi (teorici e pratici) necessari all'esercizio della professione di avvocato;

- applicare il metodo retorico anche al modo in cui si svolge la didattica;

- studiare e applicare le norme e i valori che sottostanno alla deontologia professionale.

Al primo riguardo (i saperi) va osservato che la scuola forense deve costantemente avere il polso della situazione. In teoria è, infatti, giusto affermare che il "sapere teorico" (il diritto) andrebbe appreso all'università e che la scuola forense dovrebbe occuparsi esclusivamente del "saper fare". Di fatto, però, non è così e la scuola forense, per svolgere realisticamente il proprio compito, deve necessariamente sopperire anche a questa lacuna.
Con riguardo al secondo aspetto (metodo), bisogna raccogliere il coraggio per riconoscere che il metodo universitario (italiano) è obsoleto, che una lezione frontale tenuta davanti a cento ascoltatori che non si sono preparati sul tema non solo non serve assolutamente a nulla ma anzi sottrae tempo, energie e danaro ai discenti e alla scuola; così come è insensato un esame volto ad accertare la capacità mnemonica (a breve termine) degli studenti.
L'unico modo sensato di insegnare a soggetti adulti che hanno alle proprie spalle una ventina di anni di studio è quello di coinvolgerli attivamente nella produzione del risultato didattico ovverosia nel far comprendere loro che "la conoscenza di qualsiasi tema si fonda sulla necessità di sostenere il proprio punto di vista argomentando come se si dovesse difenderlo di fronte a un contraddittore ed in presenza di un organo giudicante: una forma di organizzazione del sapere che si basa sulla capacità di provare le proprie conoscenze in confronto dialettico".
Il risultato della lezione non può dunque essere prestabilito (come non lo è mai l'esito di un processo) ma va trovato alla luce del confronto e dello stimolo reciproco dei discenti tra loro e con il docente.

La necessità di questo metodo non è solo epistemologica ma anche pratica e ideale: si tratta di consentire ai discenti di ricordare di più e meglio e di risvegliare in loro il piacere autentico per lo studio del diritto che può realizzarsi solo nel momento in cui il rapporto tra l'attività teorica e l'applicazione pratica si faccia comprensibile e fecondo.
Quanto al piano deontologico è indispensabile che da subito i praticanti vengano resi consapevoli degli specifici doveri che si assumono già con l'iscrizione al loro registro e che successivamente saranno chiamati ad osservare. È altresì indispensabile che venga loro prospettata l'intima connessione che esiste tra il modello dell'avvocato come retore e la cifra etica cui è chiamato a corrispondere.
Ovviamente la scuola non può e non deve essere considerata come l'unico luogo della formazione, perché resterà sempre insostituibile l'apporto formativo fornito dal *dominus* o dallo studio legale in cui il praticante svolge la pratica, dall'esperienza del foro in tutte le sue articolazioni (i giudici, i colleghi, i processi "dal vivo") e dallo studio individuale del diritto e delle altre materie necessarie.
Essa può, tuttavia, assumere una funzione centrale anche con riferimento alle altre attività esterne se consente al praticante di rivisitarle criticamente giorno per giorno, affinché tutte le esperienze che va facendo confluiscano e si fondano nella più generale opera della sua "formazione" come avvocato.
Affinché la scuola forense diventi il luogo istituzionale deputato alla formazione di una nuova generazione di avvocati è, altresì, indispensabile che essa non sia composta e frequentata da individui isolati bensì da gruppi omogenei che si rapportano in modo organico al proprio interno e all'esterno. Si devono dunque creare tanto un "corpo docente" (quanto più selezionato e coordinato possibile) quanto un "corpo discente" che favoriscano la conoscenza e la collaborazione (professionale e umana, immediata e futura) tra i loro rispettivi componenti e la loro rappresentanza "politica" nella scuola.
Ci devono essere inoltre dei soggetti chiamati a svolgere un compito di direzione che, collaborando e confrontandosi con i docenti, con i discenti, con gli studiosi e con gli altri organismi dell'avvocatura, pensino, decidano e realizzino il presente e il futuro della scuola forense.
La mia sensazione, inoltre, è che la formazione dei praticanti si trovi attualmente in una fase di maggiore consapevolezza e competenza rispetto a quella della "formazione permanente" degli avvocati. Per tale ragione (e in considerazione della identità o contiguità dei contenuti

e dei metodi formativi) la prima può fungere da stimolo e punto di riferimento, affinché la seconda non finisca per accontentarsi di convegni, più o meno estemporanei, e non si trasformi in terra di conquista per pseudoprofessionisti della didattica che, approfittando del bisogno di "crediti formativi" degli avvocati, rifilino prodotti di scarsa qualità.
Infine, o soprattutto, la scuola forense dovrebbe essere un luogo in cui i giovani praticanti, aiutati dai loro docenti, possano fare provvista di entusiasmo e della consapevolezza di stare acquistando mezzi culturali raffinati in sintonia con valori morali apprezzabili.

b) Il piano pratico
Per raggiungere gli obiettivi sopra indicati sono necessarie scelte operative molto concrete.

– Una riflessione e verifica costanti

È indispensabile che il confronto tra pratica e teoria della didattica forense fortemente voluto e stimolato dal CERMEG diventi costante nel tempo; vanno a tal fine intensificate le occasioni di incontro, corali e bilaterali, tra le scuole forensi, il CERMEG, l'università e gli ordini professionali.

– I docenti

Devono essere stabiliti ed applicati dei criteri di selezione dei docenti coerenti con l'idea della formazione che si vuole realizzare e deve essere loro offerta la possibilità di un'adeguata formazione e di successivo aggiornamento.
Va certamente confermata l'originaria scelta di affidare questo ruolo ad avvocati e magistrati e vanno intensificate, quanto più possibile, le presenze di avvocati professori.
Lo sforzo dovrebbe essere quello di costituire un vero e proprio corpo docente che si coordini e si confronti al proprio interno.

– I discenti

Stante l'obbligatorietà della scuola forense in relazione al primo anno non si può porre un problema di una selezione dei partecipanti all'entrata; viceversa pare opportuna una loro valutazione al termine del primo anno per molteplici ragioni:

– innanzitutto per renderli consapevoli del loro grado di preparazione rispetto all'esame;

- in secondo luogo per valutare l'opportunità di un loro accesso al secondo anno, al quale pare consigliabile che siano ammessi solo coloro che dimostrano reale impegno e capacità;

- in terzo luogo per introdurre un'equa politica di aiuti anche sul piano economico (es: esenzione dal pagamento del corso) basata essenzialmente su criteri meritocratici.

Vanno favorite occasioni e forme di aggregazione tra i discenti anche al di là delle singole lezioni e dell'attività strettamente ricompresa nei corsi (ad esempio gruppi di studio su tematiche specifiche o sul contenuto delle future lezioni o attività coordinate con il Consiglio dell'ordine quali la raccolta della giurisprudenza locale o la tenuta della biblioteca etc).
Un obiettivo importante è anche quello di superare l'isolamento in cui, loro malgrado, si trovano relegati molti praticanti, nonché di favorire da un lato il processo della loro integrazione nelle istituzioni dell'avvocatura e dall'altro il rafforzamento dei legami di collaborazione e di reciproca stima con i propri colleghi.
Al termine del secondo anno dovrà essere svolto un esame più ampio che comprenda prove scritte e orali analoghe a quelle dell'esame di avvocato e strumenti di valutazione delle altre abilità coltivate nel biennio.
Lo scopo di questo esame deve essere anche quello di selezionare i migliori per proporre loro di svolgere successivamente, e per quanto più tempo possibile, la funzione di *tutor* ed eventualmente in un futuro più distante quella di docenti.
Compito della scuola deve, infatti, essere anche quello di offrire ai più meritevoli occasioni per mettersi in luce e per vedere agevolato il proprio ingresso nella professione, che troppo spesso passa, invece, attraverso, raccomandazioni o contatti casuali che finiscono per essere deludenti un po' per tutti (ivi compresi, o soprattutto, i *dominus*).
Va stimolata la creazione di organismi di rappresentanza democratica dei praticanti, affinché questi possano partecipare alla gestione della scuola esponendo le loro difficoltà e i loro progetti.

- L'organizzazione delle lezioni

Le lezioni frontali, come già evidenziato, vanno in linea di principio eliminate.
Per quanto possibile la lezione non deve essere diretta a spiegare *ex novo* il tema giuridico di cui tratta.

I partecipanti devono essere informati per tempo sull'argomento giuridico, devono studiarselo prima e per conto proprio (o meglio ancora in gruppi) mentre nel corso della lezione devono essere direttamente coinvolti nella soluzione del caso controverso.
L'insegnante deve assisterli, affinché essi riescano dapprima a porsi le domande giuste e poi ad argomentare razionalmente, persuasivamente e lealmente una soluzione favorevole agli interessi di chi dovrebbero rappresentare.
Per questa ragione le singole lezioni, salvo eccezioni, non possono coinvolgere più di 10/15 persone, altrimenti la partecipazione attiva di tutti i discenti diventa oggettivamente impossibile.
Ha più senso tenere lezioni più brevi ma meno affollate che il contrario.
Anche a tale proposito la dimensione provinciale della scuola di cui si dirà tra poco diventa imprescindibile.

– L'organizzazione della scuola

La scuola, per quanto possibile, dovrebbe avere una propria sede fisica, per sottolinearne l'idea di organismo, per favorire l'incontro delle varie componenti, per agevolare il lavoro amministrativo, per la conservazione dei materiali e per ampliare sempre di più il raggio delle iniziative anche aperte all'esterno.
A tali fini la dimensione territoriale non può che essere provinciale; un'estensione più vasta è a mio avviso compatibile solo con l'obsoleto modello della scuola come mera organizzatrice di corsi.
Se la scuola ambisce a diventare un crocevia di rapporti culturali, umani e professionali deve avere dimensioni ridotte e favorire la comodità del suo utilizzo. Non ha senso far spostare decine o centinaia di praticanti attraverso la regione, per farli assistere a lezioni superaffollate e dunque inevitabilmente frontali.
La dimensione provinciale consente, altresì, di favorire le opportune sinergie con tutte le altre istanze che operano sul territorio (consiglio dell'ordine, altre scuole professionali o universitarie etc.).
La gestione della scuola dovrebbe essere affidata a uno o più direttori (dotati di specifica competenza didattica e manageriale) che, pur rendendo conto della loro attività al Consiglio dell'ordine degli Avvocati e venendo coadiuvati da un consiglio direttivo (di cui dovrebbero far parte anche rappresentanti dei docenti e dei discenti), siano dotati di adeguata autonomia decisionale. Ciò significa che gli stessi dovrebbero essere retribuiti per le prestazioni che svolgono.

I programmi didattici, decisi attraverso un confronto tra le varie componenti (direzione, docenti, discenti), dovrebbero essere pianificati in una proiezione pluriennale e attentamente coordinati sul piano interdisciplinare.
Il lavoro svolto nel corso degli anni non dovrebbe essere disperso realizzando un archivio che conservi tutti i materiali didattici utilizzati.
Andrebbero intensificati i contatti con altre scuole forensi, ivi comprese quelle straniere onde agevolare esperienze professionali e di studio anche all'estero (a tale ultimo riguardo la didattica relativa alle lingue straniere, soprattutto l'inglese, dovrebbe essere finalmente presa in considerazione).
Andrebbero realizzati incontri con i componenti della commissione per gli esami di avvocato, per chiarire gli aspetti relativi ai criteri di valutazione degli elaborati scritti e alle modalità di effettuazione dell'esame orale; l'obiettivo dovrebbe essere quello di sensibilizzare i commissari sull'opportunità di dare esatta applicazione al dettato normativo.
In sostanza credo che la "moderna" scuola forense potrebbe rappresentare uno degli strumenti più preziosi per rilanciare la cultura, i valori morali e l'entusiasmo di cui l'avvocatura in questo momento di grave crisi propria e della società civile ha grande bisogno.

Claudio Vergine
Avvocato del Foro di Trieste
Docente di Diritto processuale civile presso la Scuola di Specializzazione per le Professioni Legali di Padova

CENTRALITÀ DELLA METODOLOGIA NELLA FORMAZIONE DEI FORMATORI FORENSI

GUIDO BONOMO, CARLA BROCCARDO

ABSTRACT

Formare giovani avvocati è una sfida che implica, per il docente/formatore, una forte assunzione di responsabilità e la necessità di guardare all'attività professionale con un occhio metodologicamente orientato. Occorre che il formatore si astragga da quel piano di naturalezza, automatismo e improvvisazione che in certa misura caratterizza l'attività dei professionisti di lungo corso e si abitui ad analizzare l'attività professionale forense, scomponendo il flusso del ragionamento giuridico. Tale preliminare lavoro di analisi consente di avere più chiaro il messaggio da trasmettere ai discenti e di fornire a costoro gli strumenti logico-giuridici adatti ad evitare errori e mancanze tanto nella redazione di atti e pareri, quanto nell'attività di udienza. Si propongono, infine, alcuni indirizzi operativi utili alla corretta formazione degli stessi formatori, quali l'organizzazione di seminari di studio comuni o di incontri interdisciplinari di pianificazione dell'attività didattica.

PAROLE CHIAVE

Formazione; avvocati; scuole forensi; metodologia giuridica.

SOMMARIO:

§1. – Alcune riflessioni. §2. –Come si formano i formatori?

1 - ALCUNE RIFLESSIONI

Dopo le prime esperienze "pionieristiche" di alcuni ordini professionali e dopo la pubblicazione delle Linee Guida della Scuola Superiore dell'Avvocatura, il tema della didattica forense si rapporta alla vita professionale di ciascuno di noi per almeno due ordini di ragioni.
Da un punto di vista generale, essa implica la responsabilità di chi tiene i corsi per la formazione dei giovani avvocati. Responsabilità di formare professionisti preparati e al contempo consapevoli di appartenere ad una classe intellettuale privilegiata proprio dal necessario quotidiano impegno di acquisire nuove conoscenze in ogni campo del sapere giuridico. Con il vantaggio, per l'intera categoria, di favorire il reciproco rispetto e la condivisione dei valori etici essenziali.
Per altro verso, da un punto di vista più particolare, la didattica forense obbliga ogni professionista/docente ad analizzare la propria attività sia per quanto riguarda la redazione degli atti, sia per quanto riguarda il quotidiano confronto processuale.
Analizzare significa poi, in concreto, e con più preciso riferimento alla didattica forense, individuare tutte quelle singole "mosse" che portano a redigere in modo corretto un qualsiasi atto processuale, a ben condursi in udienza ed in particolare nel corso dell'istruzione probatoria ed infine ad uscire vittoriosi dal confronto con l'avversario.
Volendo usare una metafora, è come se un'arte marziale venisse insegnata non più per imitazione, come avviene in fondo quando i nostri praticanti si preparano soltanto frequentando lo studio di un "maestro" spesso indaffaratissimo, ma esaminando ogni singolo movimento di quella determinata "arte", così da comprenderne l'importanza rispetto al risultato finale e da avere maggiori probabilità che il colpo vada a segno.
In fondo, e non paia ardito il passaggio dalle arti marziali all'antica Roma è quanto Cicerone predicava nella sua opera *Dell'oratore*: «*La mia pratica abituale è di far sì che il cliente stesso mi illustri il suo caso, da solo a solo, perché possa esprimersi più liberamente, e poi di prendere le parti del suo avversario, per costringerlo a difendere la sua causa a esporre interamente il suo punto vista sulla questione. Poi, una volta che il cliente se ne è andato, da solo interpreto con la massima imparzialità tre ruoli: il mio, quella della parte avversa e quello del giudice. Decido di sviluppare quell'argomento che è tale da arrecare più utilità che danno; scarto ed elimino completamente quello in cui trovo più svantaggio che*

profitto. Così scindo in due momenti diversi la riflessione sui discorsi da fare e l'esecuzione del discorso stesso, là dove invece i più, confidando nella propria intelligenza, fanno queste due cose insieme».
Appunto: scindere la riflessione sull'attività professionale dalla sua quotidiana e spesso frettolosa esecuzione.
Questo, riferito ad un atto o ad un parere, ma anche ad una difesa orale, è lo scopo della metodologia che consiste nella scomposizione dialettica degli elementi di un ragionamento a fini retorici.

2 - COME SI FORMANO I FORMATORI?

Pur con le differenze rispetto ai destinatari – i praticanti da un lato e dall'altro avvocati con dieci o più anni di esperienza – l'azione formativa, con riferimento alla metodologia, presenta le medesime esigenze: insegnare a scomporre il ragionamento.
Per il praticante avvocato si tratta di un modo di ragionare che ancora non conosce, per il docente avvocato è invece qualcosa che egli già conosce, ma in modo diremmo inconsapevole, perché l'esercizio della professione lo porta ad essere proprio ciò che Cicerone critica – come visto sopra. Quindi questa capacità di scomporre il ragionamento giuridico è la capacità che si richiede ai professionisti chiamati a svolgere il ruolo di formatori delle nostre scuole forensi.
Ma prima di ricoprire questo ruolo si pone la fase della formazione del formatore e ancor prima il momento della scelta di quest'ultimo.
Si sta diffondendo sempre più, da parte di chi si trova a dirigere didatticamente la Scuola, l'orientamento a scegliere docenti che siano professionalmente vicini al Foro e che esercitino abitualmente la professione, con preferenza quindi di avvocati-docenti rispetto agli accademici-docenti.
Nell'attività didattica i formatori devono essere però in grado di applicare la metodologia: questa è infatti il presupposto della didattica; basti pensare alla necessità di saper padroneggiare strumenti metodologici che consentano di individuare negli elaborati dei praticanti gli errori o le incertezze logico-giuridiche.
Sebbene chi conosce da vicino la realtà delle scuole forensi territoriali lo troverà difficilmente realizzabile, ritengo sarebbe il caso di riflettere su come attuare – ancor prima dell'incarico ai formatori – verifiche della loro capacità didattica.

Appaiono utili alcuni indirizzi operativi, quali l'organizzazione di incontri di studio di carattere generale diretti ad appassionare e coinvolgere i possibili formatori al tema della metodologia; la pianificazione di incontri preliminari fra i formatori chiamati a partecipare allo svolgimento di un corso, al fine di creare condivisione e uniformità di intenti, con la creazione così di un vero corpo docente; promuovere inoltre la partecipazione dei docenti alle lezioni di altri colleghi non solo come uditori, ma come elemento di stimolo e dibattito.
Si tratta, come in tutti i progetti, di un problema di costi e di risorse umane, ma anche della capacità di trasmettere l'entusiasmo e la gioia della condivisione del proprio sapere ad altri, che sono solo all'inizio del cammino. E forse il condividere l'arricchimento personale dato dalla riflessione sulla funzione dell'avvocato può costituire il *virus* atto a diffondere una nuova classe di formatori.

Guido Bonomo
Avvocato del Foro di Bolzano
Direttore della Scuola Forense di Bolzano
Consigliere dell'Ordine degli Avvocati di Bolzano

Carla Broccardo
Avvocato del Foro di Bolzano
Consigliere Nazionale Forense

LA SCUOLA FORENSE FERRARESE LA DIDATTICA FORENSE COSTRUITA ATTORNO ALL'ENTUSIASMO

FEDERICO D'ANNEO

ABSTRACT

Senza l'entusiasmo non si può realizzare una scuola forense di valore.
È questo stato d'animo che cerco di trasmettere ai docenti della Scuola Forense Ferrarese insieme all'idea di una didattica intrisa di pratica.
È necessario, infatti, abbandonare la lezione puramente frontale e passare a quella che prevede uno scambio ed un dialogo continuo fra chi insegna e chi ascolta.
Solo così si possono coinvolgere i giovani della nostra scuola e far capire loro fino in fondo l'importanza della formazione per farli diventare eccellenti avvocati del futuro preparati nella tecnica e rigorosi nell'etica.

PAROLE CHIAVE

Formazione; avvocati; scuole forensi; entusiasmo; passione; idea; teatro; laboratorio;

Ho accettato con piacere l'invito che Paolo Moro mi ha rivolto per scrivere qualche riflessione sulla didattica da mettere in pratica nelle Scuole Forensi raccontando della mia esperienza a Ferrara.
Era un'ottima occasione per confrontarmi con le idee, i programmi e, soprattutto, le persone che, nell'area del Triveneto, lavorano attivamente per organizzare le proprie Scuole Forensi.
Il mio contributo è certamente modesto perché il mio lavoro è cominciato solo da pochi anni.
La "nuova" Scuola Forense Ferrarese è stata inaugurata ufficialmente il 13 novembre del 2009[1], dall'Avv. Alarico Mariani Marini, Vice Presidente della Scuola Superiore dell'Avvocatura, uomo che stimo profondamente per le idee che diffonde nei suoi scritti [2] e per le iniziative culturali e didattiche che promuove instancabilmente.
Quale direttore della Scuola Forense Ferrarese posso raccontare la strada che ho percorso ed il progetto che vorrei portare avanti guardando con molto interesse al lavoro di chi ha già maturato grande esperienza sotto ogni profilo nella conduzione delle Scuole. È quindi un piacere scrivere queste poche righe.

*****

Dopo aver letto con grande interesse e condiviso profondamente le *"Linee guida per le scuole forensi"* proposte dalla Scuola Superiore dell'Avvocatura, e dopo aver partecipato al convegno sulla formazione dell'Avvocato in Europa nel novembre del 2008, compresi che la Scuola Forense a Ferrara doveva essere impostata secondo criteri nuovi e diversi rispetto a quelli adottati fino a quel momento.
L'Ordine degli Avvocati di Ferrara, prima, e il CdA della Fondazione Forense, dopo, avevano dato l'assenso a questa rinnovata linea didattica.
Si doveva passare secondo me da una Scuola, che molto spesso faceva ripetere agli iscritti un percorso già svolto nelle aule universitarie, ad una Scuola che intendeva privilegiare la pratica e la cultura forense, con insegnanti che dovevano lasciare la lezione frontale pura e semplice per arrivare a conversare con i discenti e farli sentire parte essenziale della didattica.

---

1 Convegno *"Cultura ed etica dell'Avvocato"*, Ferrara , Aula Magna della Facoltà di Giurisprudenza, 13 novembre 2009.

2 A. Mariani Marini, *Agli Antipodi dell'azzeccagarbugli. Cultura ed etica dell'avvocato*, Jovene Editore, Napoli 2009.

Come si fa a partire dal nulla? Come si fa a far capire a chi deve esporre la lezione il metodo per catturare l'attenzione di chi lo dovrà ascoltare? Come si fa soprattutto a spiegare ai docenti il metodo per insegnare nella Scuola quando io non avevo mai fatto nulla di simile?
A queste domande ho pensato di dare una risposta basandomi solo su una mia intuizione che partiva dall'esperienza di aver fatto teatro per tanti anni prima di impegnarmi nella professione forense.
Cosa c'entra il teatro con la scuola forense e con la didattica?
Come ho detto, solo una intuizione, nulla di più.
Ho pensato di attingere alla mia piccola conoscenza delle tecniche teatrali per cercare di trasferire ai docenti un nuovo modo di comunicare ai discenti associando a questa competenza i contenuti delle linee guida della Scuola Superiore dell'Avvocatura e dei tanti documenti del CERMEG.
Nel lavoro dell'attore teatrale la comunicazione con il pubblico è fondamentale; i tempi teatrali, le pause, le accelerazioni del dialogo, l'uso dello spazio scenico sono assolutamente determinanti per il successo dello spettacolo.
Ho pensato che questo modo di comunicare avrebbe reso più interessante la lezione per chi l'avesse ascoltata.
Il teatro però non è sufficiente in una scuola forense. Serve certamente qualcos'altro, forse più comprensibile, da trasferire ai docenti per indurli a svolgere un lavoro così impegnativo e faticoso. Un ingrediente in più, meno "alternativo", ma che possa trasmettere la stessa idea di comunicazione che doveva trasformare la solita lezione in una "conversazione" sempre efficace e mai noiosa.
Per fare ciò ho creduto che l'ingrediente fondamentale per ottenere il risultato di appassionare i praticanti nelle lezioni si chiamasse entusiasmo. E non ho avuto torto osservando i giovani che hanno partecipato fino ad oggi alla nostra Scuola.
Secondo me si doveva partire dall'entusiasmo e dalla passione di chi svolge la professione di avvocato. I docenti dovevano capire che nel preparare la loro relazione dovevano cercare di tornare indietro nel tempo fino al periodo in cui erano stati praticanti e a quel punto chiedersi che cosa avrebbero voluto sapere allora e quali dubbi li assalivano.
Già, proprio all'indietro con la mente si doveva andare per ricordare che quando si incomincia il primo anno di pratica forense non si sa nulla di come si fa l'avvocato e non si sa nemmeno perché si attua un certo tipo di comportamento processuale o si redige un certo tipo di atto.

Non parliamo poi della deontologia che si studia solo al momento di dover preparare la prova orale dell'esame di Stato.
A Ferrara la Scuola Forense è partita da queste idee ispirandosi ad un luogo dove ci si esercita a diventare Avvocato, un luogo dove si fanno delle prove. A volta le prove vanno a buon fine e a volte si sbaglia; ma a questo servono gli esperimenti.
L'idea si è rafforzata attorno al lavoro del nucleo operativo della Fondazione Forense Ferrarese, una squadra composta da due donne eccezionali per energia e pensiero l'Avv. Eleonora Molinari, e l'Avv. Laura Melotti: senza la loro partecipazione la loro passione e la loro tenacia, posso dirlo senza dubbi, non saremmo riusciti nemmeno a partire con il nostro progetto.
La Scuola Forense Ferrarese è nata come un "laboratorio per la formazione del futuro Avvocato". È un posto dove ogni giurista (e non solo, perché nel futuro spero che partecipino anche i linguisti e comunque ogni persona che può farci accrescere culturalmente) è accolto a braccia aperte. È un luogo dove sono ammesse le discussioni più accese e le domande più provocatorie perché l'unico scopo è quello di crescere insieme, docenti e discenti, perché, come direbbe Michel Benichou, "*noi non vogliamo bravi giuristi o ottimi giuristi, noi vogliamo solo eccellenti giuristi*"[3].
Il laboratorio mi rimanda all'idea della sperimentazione della teoria e della tecnica per formare il futuro professionista attraverso gli strumenti del dialogo e del confronto fra maestri e studenti. Mi piace molto il nome di *laboratorio*. Ci tengo particolarmente a questa parola perché mi pare che dia il senso del dinamismo e della costruzione di cose solide.
Sono riconoscente a Paolo Moro, ammiro la sua energia, il suo lavoro sul campo e le idee che ha messo generosamente a mia disposizione; lo ringrazio anche per avermi fatto capire tante cose sulla retorica applicata alla scrittura dell'atto giudiziario[4] e su come i filosofi del diritto possano essere importanti nell'organizzare la didattica forense[5].

---

3 M. Benichou, La formazione dell'avvocato in Francia: qualità professionale, deontologia e mercato in "*La Formazione dell'Avvocato in Europa*". Edizioni Pluris, Pisa, 2009, pp 105-107.

4 P. Moro (a cura di) , *Scrittura forense. Manuale di redazione del parere motivato e dell'atto giudiziale*, UTET, Torino, 2008.

5 P. Moro, *Didattica forense la formazione retorica dell'avvocato*, Libreria al Segno Editrice, Pordenone, 2009.

Ringrazio però tutti, ma proprio tutti, coloro che lavorano costantemente nell'area della formazione dei giovani nell'ambito forense. Ogni presentazione che ascolto nei convegni ed ogni pubblicazione che leggo sulle riviste specializzate per me è illuminante e di grande aiuto per poter migliorare la Scuola Forense Ferrarese.
Di tutti i loro interventi mi colpisce sempre la passione, l'impegno e la partecipazione nel progetto della formazione. Chi si impegna nelle Scuole Forensi dimostra costantemente di avere non solo a cuore una formazione di eccellenza dei futuri avvocati ma di avere, soprattutto, il cuore nel credere fermamente ad un progetto importante di cui si sente protagonista principale.
La linea didattica indicata dalla Scuola Superiore dell'Avvocatura e dal CERMEG è quella giusta. Ne sono convinto fino in fondo. Chi ci guarda dall'esterno e ascolta le nostre nuove idee sulla formazione credo ci consideri a volte degli invasati, dei pazzi fuori dagli schemi.
Effettivamente, mi rendo conto, visti da fuori possiamo sembrare pazzi. Non è così, la pazzia non c'entra nulla.
Quello che invade le menti di chi si occupa delle scuole forensi è uno stato d'animo particolare, un modo di agire diverso che ha un nome ben preciso. Si chiama, semplicemente, entusiasmo.

Federico D'Anneo
Avvocato del Foro di Ferrara, penalista
Direttore della Scuola Forense e dell'Aggiornamento Permanente della Fondazione Forense Ferrarese dal febbraio 2008
Direttore della Scuola Forense Ferrarese "laboratorio per la formazione dei futuri avvocati" dall'Ottobre del 2009
Crede che l'entusiasmo sia contagioso

TEORIA E PRATICA NELLA FORMAZIONE DEL PRATICANTE AVVOCATO. LA MEDIAZIONE POSSIBILE

ILARIA GIRALDO

ABSTRACT

Non sono strane alchimie a determinare il successo di un corso di scrittura giuridica, ma solo la positiva percezione da parte dei giovani che si affacciano al sempre più difficile mondo dell'Avvocatura di oggi di una disponibilità da parte del "sistema forense" ad ascoltare le proprie esigenze, a tradurre in realtà le proprie proposte concrete. Ciò che domandano i Praticanti Avvocati è di non essere chiamati a "subire" la formazione, quanto piuttosto di viverla in prima persona, coniugando proficuamente la preparazione alla professione con lo studio finalizzato al superamento dell'esame di Stato.

PAROLE CHIAVE

Formazione; avvocati; scuole forensi; scrittura giuridica; metodologia.

Da circa cinque anni mi occupo di formazione, e specificamente della preparazione dei Praticanti Avvocati all'esame di Stato, oggi in seno alla Scuola Forense di Pordenone, mentre in passato per tre stagioni consecutive –dal 2006 al 2009– come docente di diritto civile in sette edizioni del Corso di Scrittura Giuridica della Camera degli Avvocati di Portogruaro (VE) insieme al Collega Gianluca Liut, che ha curato la sezione relativa al diritto penale. Abbiamo vissuto quest'esperienza, straordinaria ed entusiasmante, con grande passione e con i corsisti si è creata quell'empatia (e sarebbe più giusto dire *sumpatheia*) che nasce spontaneamente quando si condivide un percorso difficile, qualunque ruolo ci si trovi a ricoprire.

Non vi sono alchimie strane a determinare il successo o meno di un corso di scrittura giuridica, ma solo la positiva percezione da parte dei giovani che si affacciano al sempre più difficile mondo dell'Avvocatura di oggi di una disponibilità da parte del "sistema forense" ad ascoltare le proprie esigenze, a tradurre in realtà le proprie proposte concrete. Ciò che domandano i Praticanti è di non essere chiamati a "subire" la formazione, quanto piuttosto di viverla in prima persona, coniugando proficuamente la preparazione alla professione con lo studio finalizzato al superamento dell'esame di Stato (obiettivo a cui –va detto senza ipocrisie– è indirizzata molta parte delle energie fisiche e mentali durante il periodo della pratica). Questa la ragione per la quale, oltre a frequentare le lezioni nelle Scuole Forensi dei Consigli dell'Ordine (connotate dal carattere dell'obbligatorietà), sempre più spesso i Praticanti Avvocati si iscrivono ad almeno un corso di Scrittura Giuridica "di taglio pratico".

Nella realtà della Venezia territoriale, che conosco per esperienza diretta, è senz'altro così: definitivamente tramontata l'esperienza della videoconferenza, attualmente i Praticanti Avvocati assistono alle lezioni settimanali della Scuola Forense dell'Ordine degli Avvocati di Venezia presso il Centro Congressi di Zelarino (VE) (sede non agevolmente raggiungibile per chi risiede, ad esempio, nel Portogruarese) oltre ad uno o più corsi improntati ad una metodologia didattica non solo informativa ma anche performativa.

Oggi i Praticanti Avvocati hanno davvero a disposizione una miriade di proposte per la preparazione all'esame di Stato. Talvolta per gli stessi aspiranti corsisti è difficile orientarsi: si va dal Corso di scrittura giuridica *low cost* (per modo di dire), a quello costosissimo ma a "risultato garantito" (ancora per modo di dire), alla *full immersion* di tre giorni, al

corso *on line*, ai percorsi "satellite" delle Facoltà Universitarie, ai corsi gestiti con le formule più diverse dalle Camere Territoriali.
La Camera degli Avvocati di Portogruaro da molti anni organizza il proprio Corso di Scrittura Giuridica, con l'intuizione davvero meritevole e pioniera di un taglio eminentemente pratico e della correzione individuale degli elaborati. L'esperienza ha avuto, tuttavia, fortune alterne negli anni quanto al numero di iscritti: ha pagato –probabilmente– lo scotto dell'assenza di una direzione e di un univoco *imprinting* metodologico, rimanendo le docenze –fluttuanti di edizione in edizione– affidate alla precaria disponibilità e allo spirito di servizio degli associati che, ovviamente, hanno sempre prestato il proprio contributo a titolo del tutto gratuito.
Il consolidarsi della docenza per un triennio in capo a chi scrive e al Collega Gianluca Liut ha contribuito a dare una precisa caratterizzazione al Corso di scrittura giuridica: il metodo adottato –va ammesso, non per paradigmatica competenza scientifica ma solo per istintiva predisposizione dei relatori– ha sempre cercato di associare equilibratamente preparazione teorica e formazione pratica, così scoprendosi empiricamente –*si parva licet componere magna*– in particolare sintonia con la Scuola Forense di Pordenone, in cui sono applicati i principi della retorica nella formazione forense secondo le elaborazioni del CERMEG–*Centro di Ricerche sulla Metodologia Giuridica*.
I tangibili risultati hanno dimostrato che è proprio il metodo a fare la differenza: gli iscritti e, soprattutto, gli effettivi frequentanti (quel che più conta in un corso non obbligatorio e, per giunta, gratuito) si sono più che triplicati rispetto alle precedenti edizioni, superando la trentina. A tal punto che si sono prospettati, talora, problemi logistici relativamente all'adeguatezza della sede degli incontri settimanali e alle nuove esigenze specifiche legate all'introduzione della novità delle simulazioni pratiche.
Personalmente, non condivido affatto l'apoftegma di chi sostiene che la formazione dei Praticanti Avvocati (intendendo come tale i corsi la cui frequentazione gli Ordini Professionali sanciscono come obbligatoria ai fini dello svolgimento della pratica forense) sia tutt'altro rispetto allo studio finalizzato al superamento della prova di abilitazione forense. I due aspetti non sono scindibili: quale modo migliore di preparare alla professione legale se non quello di usare gli strumenti peculiari di quest'ultima (l'analisi approfondita di casi pratici) come punto di partenza da cui desumere le argomentazioni

teoriche in via induttiva e sviscerando gli aspetti più specifici degli istituti giuridici *sottesi alla fattispecie in esame?*
Se è vero, infatti, che lo scopo intrinseco della formazione è di ampio respiro, è altrettanto vero che la prospettazione di un caso pratico di volta in volta differente e la discussione che l'esame dello stesso anima non costituiscono assolutamente un'alternativa (di minor pregio) allo studio teorico. Esse si connotano, anzi, per un *quid pluris:* nella sorta di "processo virtuale" –sempre diverso– a cui si dà vita si pongono in essere modalità senz'altro più stimolanti, più utili perché più concrete, più aderenti all'attività con cui l'Avvocato effettivamente si cimenta quotidianamente nel proprio Studio.
È indubbio che il superamento dell'esame di abilitazione sovente non costituisce garanzia di effettiva competenza e preparazione tecnico–giuridica nella professione forense. Ma è pur vero che un adeguato *gymnasium* giuridico è di ausilio sia all'uno che all'altra. Né, d'altra parte, si può prescindere dal delicato e affatto scontato corretto approccio con il praticante il cui bagaglio culturale universitario, anche quando sia qualitativamente notevole, raramente è tale da evitare l'impatto traumatico con la realtà totalmente nuova ed ignota in cui ci si trova catapultati agli albori della professione. Le aule di giustizia, le dinamiche processuali sono realtà assolutamente diverse dalle teorizzazioni che –pressoché nella totalità dei casi– costituiscono l'unico parametro fino alla laurea. Non si può ignorare che è questo particolare contesto quello in cui va a trovare il proprio potenziale ricettivo la proposta di formazione obbligatoria delle Scuole ordinistiche. È facile intuire come tutta una serie di nozioni virtualmente utilissime trovi ad accoglierle un terreno impermeabile, perché impreparato. Con il rischio di disperdere siffatto potenziale. Una formazione fondata sul giusto equilibrio tra concettualismo accademico e tecnicismo forense è –realmente– l'ideale a cui aspirare: il caso pratico non fa altro che riprodurre *in nuce* il meccanismo della dialettica processuale, perché è il processo il fulcro del nostro *agere*.
È, ovviamente, un'utopia immaginare che si possa delegare al singolo Studio l'integrale preparazione dell'aspirante Avvocato, ed è, pertanto, opportuno che siano le Scuole Forensi istituzionalizzate a costituire il vero fulcro di un percorso formativo di crescita personale e professionale che attraverso il potenziamento delle capacità di dialettica e di analisi sia finalizzato all'affinamento della capacità *critica*. Ma, come detto, è la metodologia che fa la differenza.
Viene in mente che il sostantivo greco *krisis* (κρίσις, dal verbo *krino* -κρίνω- distinguo, separo, giudico) ha grande attinenza con le categorie

giuridiche, significando non solo *separazione*, *scelta*, ma anche *giudizio* (in *Tucidide*, προκαλεῖν τινά ἑς κρίσιν περί τινος, *chiamare in giudizio qualcuno*). Volendo giocare con le etimologie, l'auspicio è quello di *mettere in crisi* il sistema formativo affinché esso sia sempre più dimensionato sul discente, sempre più teso a realizzare tramite una corretta ed efficace didattica forense la mediazione –difficile ma possibile– tra teoria e pratica, tra astratto e concreto, esperienze nient'affatto alternative. Anzi.

Certo, ne conseguirebbe –di necessità– una rivisitazione globale del modo di concepire la Formazione, forse anche per gli Avvocati oltre che per i Praticanti, un sereno confronto dialettico con altre realtà, nonché, probabilmente un mutamento radicale nell'approccio alla materia. Oggi persistono reticenze e difficoltà ad abbandonare schemi collaudati anche se, purtroppo, sclerotizzati, in favore di inesplorate soluzioni più innovative e –mi sia consentito– quantomeno a certi fini, senz'altro più efficaci.

Ilaria Giraldo
Avvocato del Foro di Venezia
Già Coordinatrice e Docente del Corso di Scrittura Giuridica per Praticanti Avvocati organizzato dalla Camera degli Avvocati di Portogruaro (VE)
Docente della Scuola Forense di Pordenone

L'ESPERIENZA DELLA SCUOLA FORENSE DI BELLUNO

GIOVANNA LOSSO

ABSTRACT

L'esperienza della Scuola Forense di Belluno, la cui attività è iniziata nel 2009, conferma come la sola pratica forense non sia sufficiente a preparare adeguatamente i giovani alla professione. Spesso gli aspiranti avvocati sono sprovvisti di un adeguato metodo di lavoro e della padronanza delle tecniche di scrittura forense. Si è perciò riscontrato come, nell'ambito della Scuola, vadano aumentate le simulazioni delle prove scritte dell'esame di abilitazione ed implementata il più possibile una didattica di tipo interattivo con i praticanti-frequantanti.

PAROLE CHIAVE

Formazione; avvocati; scuole forensi; metodo; pareri; atti.

Un tema fondamentale per l'Avvocatura in Italia nel terzo millennio è la formazione dei neo-laureati attraverso il periodo della pratica forense, per avviarli a superare l'esame di stato ed intraprendere la professione di avvocato: ai giovani avvocati, nella competizione sempre più stringente per l'affermazione nella professione, si richiede anzitutto la qualità delle prestazioni.
In questa ottica, la Scuola Superiore dell'Avvocatura ha divulgato linee guida per le scuole forensi, sottolineando l'obbiettivo di una adeguata formazione dei giovani che si affacciano alla professione di avvocato.
L'Ordine degli Avvocati di Belluno ha deliberato di istituire la Scuola Forense, che ha svolto il primo anno di lezioni nel 2009 e si è riproposta nei successivi anni 2010 e 2011; nella scelta della didattica, la Scuola si è ispirata agli studi del CERMEG, centro di ricerche sulla metologia giuridica, Associazione che studia il metodo per far apprendere i principi dell'organizzazione del discorso defensionale, come trovare la risoluzione persuasiva, ragionata e ben esposta dei casi di lite.
Si è riscontrato che la pur assidua frequentazione di uno studio professionale e delle udienze non è sufficiente per la preparazione dei giovani laureati: per affinare le capacità di analisi di un caso e di redazione di un parere o di un atto giudiziario è necessario acquisire un metodo di lavoro.
Gli studi di metodologia giuridica hanno valorizzato la didattica fondata su un approccio casistico, non limitata a lezioni frontali, bensì caratterizzata dalla presentazione di pareri stragiudiziali o atti giudiziari.
La Scuola Forense di Belluno ha scelto come docenti Magistrati o Avvocati, operatori del diritto, anche se taluno ha incarichi all'università; ha chiesto ai docenti di organizzare l'attività didattica in una prospettiva concreta, con l'esame di casi controversi scelti dalla loro esperienza giudiziaria nelle materie del diritto civile, penale, amministrativo e deontologia.
I docenti illustrano a discrezione il metodo seguito ed il procedimento argomentativo più idoneo alla soluzione del caso.
Nel corso del primo anno le prove scritte sono state tre e si sono svolte come simulazione dell'esame; al termine del corso i praticanti hanno sostenuto un colloquio sugli argomenti trattati nelle prove scritte e hanno avuto una valutazione finale.
Sono emersi elementi di criticità per quanto riguarda l'impostazione delle lezioni.
Alcuni docenti, pur basando la lezione su un caso pratico, hanno svolto una lezione frontale, senza interazione con i discenti.

Altri docenti invece – fortunatamente la maggior parte – hanno condotto alla risoluzione del caso presentato attraverso un metodo interattivo, con il coinvolgimento e l'apporto dei praticanti; gli iscritti alla Scuola sono di media una ventina, e ciò facilita il dialogo con il docente.
Più di un Collega ha constatato che, soffermandosi ad analizzare il proprio metodo di lavoro, la lezione si è rivelata un momento di crescita per lo stesso docente.
Essendo necessario garantire uno standard qualitativo alle lezioni, deve essere affrontato il tema della formazione dei docenti, difficile da affrontare in una sede periferica come Belluno, ma che d'altro canto non può essere demandato a convegni di massa.
A conclusione del primo anno della Scuola, si è manifestata da parte dei praticanti l'esigenza di un numero maggiore di prove scritte: la redazione di un parere, ed ancor più di un atto giudiziario, rappresenta una sfida ardua per il praticante.
Si è ritenuto di aumentare le prove scritte nel secondo anno della Scuola, programmandone sei (tre atti e tre pareri); gli elaborati sono corretti e consegnati con adeguate spiegazioni dalle Commissioni dei Correttori designati dalla Scuola; inoltre alcuni docenti richiedono ai praticanti la stesura di un atto sul quesito giuridico trattato a lezione e provvedono alla correzione degli elaborati svolti a casa e loro inviati via e-mail.
È emersa l'opportunità di approfondire in particolar modo la formulazione delle conclusioni negli atti giudiziari civili e l'articolazione delle richieste del difensore negli atti penali; tali momenti rappresentano la sintesi ed il risultato finale della soluzione del caso esaminato, e sono discussi sia durante le lezioni, sia all'atto della consegna degli elaborati corretti.
In conclusione, non è ancora tempo di grandi bilanci, ma senz'altro si può apprezzare la serietà e l'impegno dei docenti nelle lezioni e nella correzione delle prove scritte.

Giovanna Losso
Avvocato del Foro di Belluno
Già Direttrice della Scuola Forense di Belluno

FORMALIZZAZIONE DEL SISTEMA GIURIDICO, RETORICA FORENSE E DIDATTICA. UN ESPERIMENTO

MARCELLO MANCUSO, MICHELE AMBRA

ABSTRACT

Il contributo riferisce di una sperimentazione riguardante l'esposizione di argomenti giuridici mediante l'utilizzo di metodiche proprie della teoria dei sistemi e di linguaggi visuali a blocchi in seno ad un corso per la preparazione dell'esame di ammissione all'esercizio della professione forense, e delle riflessioni che ne sono scaturite.

PAROLE CHIAVE

Informatica forense; ragionamento giuridico; concetto; modellizzazione; logica; system thinking.

SOMMARIO

§1. – L'esperimento. §2. – Esiti. §3. – Riflessioni. §4. – Conclusioni.

1 - L'ESPERIMENTO

La sperimentazione si riferisce ad una lezione tenutasi recentemente nell'ambito del Corso di preparazione all'esame di ammissione all'esercizio della professione forense tenuto dalla Fondazione Scuola Forense Nissena "G. Alessi" istituita dal Consiglio dell'Ordine degli Avvocati di Caltanissetta, riferita al Distretto di Corte di appello di Caltanissetta.
La Scuola ha adottato sin dall'inizio un approccio alternativo alla usuale impostazione della didattica giuridica e forense, anche mediante contatti con il CERMEG, ed in tale cornice gli scriventi hanno elaborato un piccolo numero di lezioni dette "di collegamento", tese a comunicare ai corsisti un armamentario di cognizioni generali e di strumenti di ragionamento indipendenti dal tema trattato, e tali da consentire l'efficace argomentazione e costruzione di ragionamenti giuridici a prescindere dalla conoscenza del singolo precedente giurisprudenziale richiamato o dall'approccio puramente giurimetrico al problema.
L'esposizione del tema "Il risarcimento del danno extracontrattuale - Linee generali-" ha dunque costituito il pretesto, previo avvertimento circa il carattere un po' esotico dell'approccio usato, per esporre gli studenti, tutti brillanti laureati, ad una esposizione abbastanza eterodossa di argomenti peraltro di rilevante complessità.
Si è partiti dalla distinzione tra Contratto (Contract), Delitto (Tort) e Quasi contratto e/o quasi delitto (Restitutions), per introdurre poi la nozione di sfera giuridica come classe che comprende le situazioni giuridiche attive e passive di un dato soggetto di diritto.
Si è dunque caratterizzato il Contract (Contratto) come la situazione in cui vi è una norma che prevede che un insieme di soggetti aumentano le proprie sfere giuridiche (Ciascuno può arricchirsi con una causa giustificativa); le Restitutions (Quasi contratto) come la situazione in cui vi è una norma che prevede che un insieme di soggetti mantengono inalterate le proprie sfere giuridiche (Nessuno può arricchirsi senza causa giustificativa); ed infine il Tort (Atto illecito) come la situazione in cui vi è una norma che prevede che un insieme di soggetti diminuiscano le proprie sfere giuridiche, ma che tale diminuzione sia trasferita sul soggetto che è responsabile della diminuzione (Nessuno può impoverire altri).
A partire da tali concetti è stato naturale introdurre il concetto del sistema giuridico come sistema cibernetico ad omeostasi, dotato di meccanismi di feedback per la tendenziale conservazione - massimizzazione del livello di utilità o valore totale per equivalente, fino al limite del fortuito; ed in

ultima analisi di sistema complesso adattativo in rapporto al movimento del sistema medesimo verso soglie sempre più avanzate di non - fortuito.
Si è dunque proceduto a proporre agli studenti un modello visuale isomorfico all'Art. 2043 c.c. italiano, che ha permesso di visualizzare "a blocchi" la relazione tra la premessa "Un soggetto è responsabile di una diminuzione della sfera giuridica di un altro soggetto" AND "non vi è norma di copertura" IMPLICA "ricostituzione sfera giuridica del secondo soggetto a spese del primo".
In particolare è stato possibile proporre agli studenti il concetto di "Ingiustizia" del danno come affermazione o negazione del secondo termine della somma logica sopra vista, e così condurli a discendere tra le varie cause di giustificazione (Art. 2044 c.c. - Legittima difesa; Art. 2045 c.c. - Stato di necessità, etc.).
La definizione di "Soggetto" ha consentito poi di collegare senza sforzo i casi di non imputabilità e di responsabilità quasi - oggettiva come casi si addossamento della diminuzione di valore al cheapest cost avoider sulla base di un principio di prossimità - norma di garanzia (Art. 2046 c.c. - Imputabilità del fatto dannoso; Art. 2047 c.c. - Danno cagionato dall'incapace; Art. 2048 c.c. - Responsabilità dei genitori, dei tutori, dei precettori e dei maestri d'arte; Art. 2049 c.c. - Responsabilità dei padroni e dei committenti; Art. 2050 c.c. - Responsabilità per l'esercizio di attività pericolose; Art. 2051 c.c. - Danno cagionato da cosa in custodia; Art. 2052 c.c. - Danno cagionato da animali; Art. 2053 c.c. Rovina di edificio; Art. 2054 c.c. - Circolazione di veicoli).
Declinando infine il concetto di responsabilità, certo molto più complesso, tanto da non poter formare oggetto di approfondito dibattito in quella sede, come riferibilità causale e psicologica, si è proposta una nozione in positivo corrispondente a dolo o colpa (condotte attive od omissive che aumentano la probabilità di verificazione del danno e non sono conformi alla condotta dell'agente modello), ed un altra in negativo, che trova il suo complemento nel fortuito (condotte attive od omissive che diminuiscono per quanto possibile la probabilità di verificazione del danno e sono conformi alla condotta dell'agente modello).

2 - ESITI

Dall'osservazione della condotta degli studenti durante la lezione e dai feedback ricevuti sia immediatamente che dopo, in forma anonima,

è possibile concludere che l'adozione in via sperimentale di metodiche espositive basate sulla modellizzazione visuale del dominio sottoposto ad esame ha realizzato un tasso di interventi e di interazione durante la lezione di vari ordini di grandezza superiore rispetto alle normali lezioni basate sull'esposizione sequenziale degli argomenti.
Le metodiche proprie della teoria dei sistemi, ovvero della variante soft del system thinking, sembra infatti dotare i discenti di metodi euristici che consentono l'articolazione di validi ragionamenti giuridici anche in mancanza di conoscenza pregressa degli argomenti trattati, suscitando vivo interesse.
Degna di nota la tendenza di alcuni, nell'interazione con il lettore e con gli altri corsisti, di indicare fisicamente sullo schermo il blocco del sistema cui si riferivano le osservazioni, e la abilità immediata e profonda di inferire gli effetti qualitativi e quantitativi della variazione di blocchi o relazioni.

3 - RIFLESSIONI

È divenuto un luogo comune sostenere che la logica serve a modellizzare il ragionamento. Tuttavia, anche se si conoscono abbastanza bene la logica e i suoi metodi, si è lontani dal sapere che cosa è e come si compone il ragionamento. In effetti, le recenti ricerche svolte in filosofia del linguaggio, nella linguistica teorica e nella semantica formale hanno mostrato non solo una notevole complessità del processo soggiacente al ragionamento, ma anche l'esistenza in esso di numerosi aspetti non propriamente logici[1].
Il sistema giuridico è un campo dell'attività umana in cui ragionamento, deduzione e logica giocano un ruolo fondamentale e, nonostante ciò, è probabilmente il settore ove più di frequente ricorrono contraddizioni, paradossi, varietà di interpretazioni di norme e accadimenti.
Tali caratteristiche fanno ritenere che il mondo giuridico, proprio in quanto affidato agli uomini, sia governato più dalla emotività che dalla logica: "se non contasse nulla suscitare odio o favore, ricorrere a pregiudizi o testimoni inattendibili, allora davvero esiguo risulterebbe il ruolo dell'eloquenza, pressocchè confinata ad essere elemento di diletto. Se invece gli animi degli ascoltatori sono instabili e la verità è soggetta a

1 Cfr. Ryszard Zuber, *Regole, deduzione, grammatica e linguaggio* in *Le concept de preuve à la lumière de l'intelligence artificielle*, 1999.

tante cattive suggestioni, bisogna combattere ricorrendo all'arte e usare quando serve [...] spesso è necessario ingannare i giudici proprio perché non cadano in errore"[2].

L'andamento e l'esito del procedimento giudiziario, tuttavia, non è determinato esclusivamente da elementi e considerazioni di carattere giuridico e dall'antica arte dell'eloquenza. Appare sempre più indubitale che una seria formazione dell'operatore giuridico deve tenere conto di molte altre variabili, meno vistose ma non meno influenti.

La comunicazione, l'insegnamento e la pratica del diritto possono, in altre parole, trovare solidi alleati in altre materie per un percorso logico rigoroso e tendenzialmente verificabile con strumenti nuovi.

Al fine di perseguire tale obiettivo, tuttavia, i modelli matematici tradizionali di tipo quantitativo non consentono la trattazione di processi che avvengono attraverso discontinuità qualitative.

I progressi della matematica, tuttavia, aprono nuovi orizzonti: la teoria delle catastrofi, in particolare, con i modelli quantitativi che ne derivano, elaborata dal topologo francese R. Thom, permette di descrivere matematicamente i fenomeni discontinui e divergenti (come il processo penale), tali cioè che piccole variazioni che si producono nelle condizioni iniziali producono notevoli modificazioni nel sistema.

Queste osservazioni hanno portato allo sviluppo della Teoria del Caos che pone limiti definiti alla prevedibilità dell'evoluzione di sistemi complessi non lineari. Nei sistemi lineari, una piccola variazione nello stato iniziale di un sistema provoca una variazione corrispondentemente piccola nel suo stato finale. Al contrario, sono non lineari le situazioni di un sistema in cui piccole differenze nelle condizioni iniziali producono differenze non prevedibili nel comportamento successivo[3].

Proprio i sistemi non lineari potrebbero consentire, in futuro, di aggiungere alla capacità dei computer di applicare procedure effettive e meccaniche, dunque algoritmiche, quel "quid pluris" per utilizzare l'Intelligenza Artificiale come strumento di comprensione e risoluzione delle vicende giuridiche.

I fautori dei progetti di ricerca in Intelligenza Artificiale, infatti, nella versione che John Searle ha chiamato "forte", muovono dalla convinzione che quell'insieme di capacità cognitive che chiamiamo intelligenza,

---

2 Cfr, Quintiliano, *La formazione dell'oratore*.

3 Cfr. Luisella De Cataldo Neuburgher, *Esame e controesame nel processo penale*, Cedam, 2008.

invece, possa essere realizzata da un programma per computer. I fan dell'I.A. ritengono, in sostanza, che pensare sia calcolare, ovvero elaborare informazioni operando su dati mediante regole effettive e algoritmiche, il che, è proprio quello che fanno i computer.
Naturalmente si concede che un algoritmo che catturi l'immensa vastità del mondo giuridico sarebbe molto diverso da uno dei programmi attualmente in circolazione, ma, per quanto complicato, sarebbe sempre un algoritmo e, quindi, in linea di principio in veste di software di sufficiente velocità e potenza, potrebbe un giorno vedere la luce, probabilmente in una forma vicina alla macchina di Turing, che è proprio la macchina ideale di cui i computer sono realizzazione fisica.
In attesa di future scoperte è tuttavia possibile, sin da oggi, utilizzare le attuali conoscenze per conferire alla interpretazione e alla eloquenza un rigore scientifico tale da limitare la ricorrente contradditorietà dei risultati, troppo spesso, secondo gli stessi protagonisti del mondo giuridico, opininabili e aleatori.
Anche all'interno del più ristretto ambito del linguaggio giuridico, persino i termini prodotti dalla dogmatica per denotare un concetto in modo estremamente preciso, finiscono infatti, con l'affastellarsi dei contributi, per venire abusati e assumere un significato equivoco, quando non sono equivoci fin dall'inizio.
Può essere utile, dunque, almeno a livello teorico, un linguaggio più preciso che non pretenda di sotituirsi al linguaggio naturale, ma possa fungere da espediente per migliorare l'interazione tra chi parla di diritto.
Un dato comunemente accettato, è, infatti, che sia il calcolo dei predicati o proposizionale, che la loro variante deontica, consentono mediante l'apposizione di assiomi e l'uso di poche regole di trasformazione di giungere da una premessa ad una conclusione con la ragionevole certezza di non essere incorsi in fallacie. Essi dunque sono, in principio, sistemi formali produttori di algoritmi caratterizzati dalla non contraddittorietà.
È pur vero però che nella pratica tale desiderio si è infranto contro la dura realtà della insufficienza di tali sistemi a ricomprendere tutto il vesto significato del discorso giuridico.
Più che al calcolo dei predicati e proposizionale, ed allora loro variabile deontica, la nostra attenzione dovrebbe quindi volgersi alla modellizzazione semplificata e modulare del sistema giuridico.
La creazione di modelli visuali, infatti, consente una maggiore efficacia sia in termini di precisione che di chiarezza di esposizione in sede didattica.

In definitiva, la creazione di un modello o sistema orientato ad oggetti di rappresentazione della conoscenza relativa a sottodomini del sistema giuridico a vari livelli consente di comprimere con maggiore efficacia la conoscenza relativa, limitare l'entropia dell'informazione e formare una base condivisa di confronto per la efficace argomentazione di tesi giuridiche.
Dato per presuppposto l'approccio epistemologico per cui ogni tipo di conoscenza non può prescindere dal sistema di riferimento in cui essa si inscrive, sicché può parlarsi di essa come di un sistema, il concetto di modello diviene di somma importanza, offrendo ipotesi di lavoro per rilevare consistenze o al contrario incongruenze con le serie causali osservate.
L'obbiettivo è di ottenere un isomorfismo tra il modello mentale e le osservazioni sperimentali, mediante applicazione del metodo scientifico.
La rappresentazione dei modelli può essere fatta in diversi modi, purché con un linguaggio abbastanza complesso da potere generare annidamento.
Può anche essere affermato che il linguaggio adottato deve essere in grado di esprimere alcuni moduli base, ed in particolare l'inclusione classica e fuzzy tra classi di dati, e la relazione di consequenzialità o di causa - effetto declinata in tutte le varianti stocastiche quale legge di trasformazione.
Particolare importanza assume anche l'utilizzo del concetto di sfera giuridica come insieme delle posizioni giuridiche soggettive attive e passive riferibili ad un soggetto di diritto.
Nella pratica è apparso molto gradito l'utilizzo di modelli grafici.
Una grammatica siffatta è estremamente potente ed in grado di emulare la logica dei predicati, la logica deontica ed le logiche equivalenti, con in più la possibilità di modellizzare interazioni quantitative.
Al di là delle implicazioni teoriche ed epistemologiche, risulta particolarmente suggestiva la risonanza della esposizione ad oggetti con moduli apparentemente connaturati di ragionamento, che fanno quasi pensare ad una grammatica generativa o alla vasta tematica suscitata sul tema dalle note conclusioni in tema di programmazione neurolinguistica.

4 - CONCLUSIONI

Ci sembra di potere affermare che l'uso della teoria dei sistemi e della modellizzazione ad oggetti del dominio giuridico ha potenzialità enormi nel campo didattico.

Peraltro, la sua adozione anche in un contesto di retorica forense andrebbe sondata e sperimentata per le affascinanti prospettive che ne riuscirebbero.
È un campo di ricerca che è profondamente e autenticamente giuridico, ma che si connette con le scienze psicologiche, linguistiche, epistemologiche e matematiche, in una visione umanistica e interdisciplinare di cui il nostro tempo non può più fare a meno.

Marcello Mancuso
Avvocato del Foro di Caltanisetta

Michele Ambra
Avvocato del Foro di Caltanisetta

BIBLIOGRAFIA RAGIONATA

(a cura di LETIZIA MINGARDO)

ABSTRACT

Nella presente sezione bibliografica si propone una rassegna di pubblicazioni in edizione italiana in tema di didattica del diritto e formazione del giurista. La bibliografia è stata suddivisa in tre aree tematiche:

- la prima, intitolata 'educazione giuridica', comprende contributi relativi alla didattica e alla formazione giuridiche, intese come didattica del diritto e formazione al diritto, con precipuo riguardo all'ambiente universitario e alla formazione culturale del giurista;

- la seconda, intitolata 'formazione professionale', comprende contributi relativi alla didattica e alla formazione forensi, ossia alla didattica e formazione rivolte all'esercizio della professione;

- la terza, intitolata 'scrittura forense', vuole proporre un percorso bibliografico specifico, riguardante quella caratteristica attività del professionista avvocato che è la scrittura forense, e comprende contributi relativi alla didattica e alla formazione per gli scritti difensivi.

Le indicazioni bibliografiche di seguito riportate sono il prodotto di una attività di ricerca bibliografica che si è mossa 'dal particolare al generale': per iniziare, ci si è avvalsi degli apparati di note che accompagnano i contributi del presente volume; si è proseguito attingendo alla produzione scientifica dei giuristi del CERMEG – Centro di Ricerche

sulla Metodologia Giuridica; si è concluso, ad integrazione dei risultati, con una consultazione tematica dell'OPAC SBN, il catalogo collettivo delle biblioteche che partecipano al Servizio Bibliotecario Nazionale.
Ben lungi dal ritenere completa la bibliografia che qui si presenta, si intende offrire nulla più che una raccolta ragionata di riferimenti che possano interessare professionisti, formatori e, perché no, anche aspiranti professionisti. A tale proposito va opportunamente segnalata una recente iniziativa della Scuola Superiore per l'Avvocatura, il 'Progetto Libro', nell'ambito del quale è stata elaborata una proposta di letture per aspiranti avvocati dall'eloquente titolo 'Libri per ragionare. Libri per sopravvivere' (a cura di Alarico Mariani Marini, Stefano Racheli e Adelino Cattani).

SOMMARIO

a) educazione giuridica; b) formazione professionale; c) scrittura forense.

a) EDUCAZIONE GIURIDICA

Aa. Vv., *Il diritto romano nella formazione del giurista, oggi. Convegno organizzato dalla Facoltà di giurisprudenza della seconda Università di Roma*, Giuffrè, Milano, 1989

Aa. Vv., *Il modello di Gaio nella formazione del giurista. Atti del Convegno torinese, 4-5 maggio 1978 in onore di Silvio Romano*, Giuffrè, Milano, 1981

C. Angelici, a cura di, *La formazione del giurista. Atti del Convegno, Roma, 2 luglio 2004*, Giuffrè, Milano, 2005

E. Betti, *Metodica e didattica del diritto secondo Ernst Zitelmann*, in *Rivista internazionale di filosofia del diritto*, n. 1, 1925, p. 49 ss.

C. Bona, *In quale modo le scienze cognitive possono tornare utili al giurista?*, in *Diritto e formazione*, n. 1, 2010, p. 131 ss.

A. Burdese, *Diritto romano e formazione culturale del giurista*, in *Index*, XVIII, 1990, p. 7 ss.

L. Caiani, *La filosofia dei giuristi italiani*, CEDAM, Padova, 1955

P. Calamandrei, *La Facoltà di Giurisprudenza*, Appendice II in G. Pasquali, P. Calamandrei, *L'Università di domani*, Campitelli, Foligno, 1923, p. 284 ss.

R. Caponi, *Metodologie pratico-applicative per la didattica del diritto processuale*, in D. Giuli, N. Lettieri, N. Palazzolo, O. Roselli, a cura di, *Simulazioni interattive per la formazione giuridica. Didattica del diritto, tecnologie dell'informazione, nuovi modelli di apprendimento*, ESI, Napoli, 2007, p. 42 ss.

F. P. Casavola, *Diritto romano, scienza giuridica e formazione del giurista*, in *Panorami: riflessioni, discussioni e proposte sul diritto e l'amministrazione*, n. 1, 1989, p. 3 ss.

A. Cattani, a cura di, *La svolta argomentativa: 50 anni dopo Perelman e Toulmin*, Loffredo, Casoria, 2009

A. Cattani, *Come dirlo? Parole giuste, parole belle*, Loffredo, Casoria, 2008

A. Cattani, *Educazione al dibattito. Per una pratica del dibattito, per una cultura del dibattere*, in *Diritto e formazione*, n. 2, 2007, p. 298 ss.

F. Cavalla, *Retorica giudiziale, logica e verità*, in Id., a cura di, *Retorica, processo, verità. Principi di filosofia forense*, FrancoAngeli, Milano, 2007, p. 17 ss.

F. Cavalla, a cura di, *Retorica processo verità. Principi di filosofia forense*, FrancoAngeli, Milano, 2007

F. Cavalla, *Logica giuridica*, in *Enciclopedia Filosofica*, Bompiani, Milano, 2006, p. 6635 ss.

F. Cavalla, *Topica giuridica*, in *Enciclopedia del Diritto*, Giuffrè, Milano, 1992, p. 720 ss.

F. Cavalla, *La prospettiva processuale del diritto*, CEDAM, Padova, 1991

F. Cavalla, *Della possibilità di fondare la logica giudiziaria sulla struttura del principio di non contraddizione*, in *Verifiche*, n. 1, 1983, p. 5 ss.

F. Cavalla, *Alcune riflessioni sulla comunicazione nell'esperienza giuridica*, in Aa. Vv., *Il problema della comunicazione*, Gregoriana, Padova, 1964, p. 5 ss.

V. Cerulli Irelli, O. Roselli, a cura di, *Per una riflessione sulla didattica del diritto, con particolare riferimento al diritto pubblico*, FrancoAngeli, Milano, 2000

S. Cotta, *Il compito del giurista nell'ora presente*, in *Iustitia*, n. 3, 1966, p. 165 ss.

S. Cotta, *La sfida tecnologica*, Il Mulino, Bologna, 1968

M. G. Di Renzo Villata, *Formare il Giurista. Esperienze nell'area lombarda tra Sette e Ottocento*, Giuffrè, Milano, 2004

A. Donati, *Storicismo e antistoricismo nella formazione del giurista*, in *Jus: rivista di scienze giuridiche*, n. 1, 1998, p. 307 ss.

E. T. Feteris, *Fundamentals of legal argumentation*, Kluwer, Dordrecht, 1999

A. Foglia, *Quale didattica per quale diritto? Una proposta tra teoria generale e didattica del diritto*, Casagrande, Bellinzona, 2003

V. Frosini, *Il giurista e le tecnologie dell'informazione*, Bulzoni, Roma, 2000

S. Fuselli, *Apparenze. Accertamento giudiziale e prova scientifica*, FrancoAngeli, Milano, 2008

F. Gallo, *Ristrutturazione del corso di laurea in giurisprudenza e formazione del giurista* in *Giurisprudenza Italiana*, parte IV, 1987, col. 1 ss.

A. Gambaro, *La formazione del giurista in Europa*, in *Contratto e impresa. Europa*, n. 2, 2002, p. 796 ss.

L. Garofalo, a cura di, *Scopi e metodi della storia del diritto e formazione del giurista europeo. Incontro di studio, Padova 25-26 novembre 2005*, Jovene, Napoli, 2007

S. Gasparini, a cura di, *Spazi di lettura. Rassegna bibliografica di testi e documenti per la ricerca e la didattica giuridica del Seminario di Storia del diritto medievale e moderno*, Imprimitur, Padova, 2006

F. Gentile, *Legalità giustizia giustificazione. Sul ruolo della filosofia del diritto nella formazione del giurista*, ESI, Napoli, 2008

D. Giuli, N. Lettieri, N. Palazzolo, O. Roselli, a cura di, *Simulazioni interattive per la formazione giuridica. Didattica del diritto, tecnologie dell'informazione, nuovi modelli di apprendimento*, ESI, Napoli, 2007

A. Giuliani, *The influence of Rhetoric on the Law of Evidence and Pleading*, in A. Giuliani, N. Picardi, a cura di, *L'educazione giuridica. 2. L'educazione giuridica da Giustiniano a Mao: profili storici e comparativi*, Cacucci, Bari, 2008, p. 217 ss.

A. Giuliani, N. Picardi, a cura di, *L'educazione giuridica. 1. Modelli di università e progetti di riforma*, Libreria Universitaria, Perugia, 1975 (seconda edizione a cura di N. Picardi e R. Martino, Cacucci, Bari, 2008)

A. Giuliani, N. Picardi, a cura di, *L'educazione giuridica. 2. L'educazione giuridica da Giustiniano a Mao: profili storici e comparativi*, Libreria Universitaria, Perugia, 1975 (seconda edizione a cura di N. Picardi e R. Martino, Cacucci, Bari, 2008)

I. Grendene, a cura di, *Didattica del diritto privato e laboratorio di didattica delle discipline giuridiche privatistiche: con le esperienze di tirocinio*, CEDAM, Padova, 2000

P. Grossi, *L'Europa del diritto*, Laterza, Roma-Bari, 2007

L. Illetterati, a cura di, *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, UTET, Torino, 2007

N. Irti, *La formazione del giurista*, in *La previdenza forense*, n. 3, 2004, p. 199 ss.

N. Irti, *La formazione del giurista nell'Università del «saper fare»*, in Id., *Nichilismo giuridico*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 71 ss.

F. Lombardi, *Prospettive per una nuova metodologia nella didattica*, in G. Rebuffa, G. Visintini, a cura di, *L'insegnamento del diritto oggi*, Giuffrè, Milano, 1996, p. 246 ss.

C. Maioli, *Sistemi ipermediali. Dagli ipertesti al* web *semantico, talune applicazioni alla didattica e al diritto*, CLUEB, Bologna, 2002

D. Mantovani, *Le formule del processo privato romano: per la didattica delle istituzioni di diritto romano*, CEDAM, Padova, 1999

M. Manzin, *L'ordine infranto. Ambiguità e limiti delle narrazioni formali nel diritto dell'età post-moderna*, in *Tigor. Rivista di Scienze della comunicazione*, n. 1, 2009, p. 31 ss.

M. Manzin, Ordo iuris. *La nascita del pensiero sistematico*, FrancoAngeli, Milano, 2008

A. Mariani Marini, *Scienza giuridica e argomentazione forense*, in *Diritto e formazione*, n. 1, 2010, p. 141 ss.

B. Montanari, *Filosofia del diritto: identificazione scientifica e didattica, oggi*, in Id., a cura di, *Filosofia del diritto: identità scientifica e didattica, oggi. Atti del Seminario di studio, 8-10 maggio 1992*, Giuffrè, 1994, p. 139 ss.

B. Montanari, a cura di, *Filosofia del diritto: identità scientifica e didattica, oggi. Atti del Seminario di studio, 8-10 maggio 1992*, Giuffrè, Milano, 1994

P. Moro, *La via della giustizia. Il fondamento dialettico del processo*, Libreria Al Segno, Pordenone, 2004

P. Moro, a cura di, *Diritto e processo. Percorso di formazione giuridica*, Libreria al Segno, Pordenone, 1999

E. Nigris, S. C. Negri, F. Zuccoli, a cura di, *Esperienza e didattica: le metodologie attive*, Carocci, Roma, 2007

P. Olivelli, a cura di, *La formazione del giurista nel XXI secolo. Seminari dell'Istituto di esercitazioni giuridiche*, EUM, Macerata, 2009

A. Padoa-Schioppa, *Il modello dell'insegnamento del diritto in Italia*, in G. Rebuffa, G. Visintini, a cura di, *L'insegnamento del diritto oggi. Atti del Convegno organizzato dalla Facoltà di giurisprudenza, Università di Genova: Genova, 4-6 maggio 1995*, Giuffrè, Milano, 1996, p. 272 ss.

G. Pascuzzi, *Per una metodologia didattica*, in *Diritto e formazione*, n. 5, 2009, p. 767 ss.

G. Pascuzzi, *Didattica a base di problemi*, in *Diritto e formazione*, n. 5, 2008, p. 788 ss.

G. Pascuzzi, *La didattica del diritto fra saperi e abilità: il ruolo delle ICT*, in D. Giuli, N. Lettieri, N. Palazzolo, O. Roselli, a cura di, *Simulazioni interattive per la formazione giuridica. Didattica del diritto, tecnologie dell'informazione, nuovi modelli di apprendimento*, ESI, Napoli, 2007, p. 23 ss.

C. Perelman, *La réforme de l'enseignement du droit et la nouvelle rhétorique*, in N. Picardi, R. Martino, a cura di, *L'educazione giuridica. 1. Modelli di università e progetti di riforma*, Cacucci, Bari, 2008, p. 3 ss.

C. Perelman, *Logica giuridica nuova retorica*, Giuffrè, Milano, 1979

C. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, Einaudi, Torino, 2001

N. Picardi, *L'educazione giuridica, oggi*, in *Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto*, n. 3, 2008, p. 365 ss.

G. Rebuffa, G. Visintini, a cura di, *L'insegnamento del diritto oggi. Atti del Convegno organizzato dalla Facoltà di giurisprudenza, Università di Genova: Genova, 4-6 maggio 1995*, Giuffrè, Milano, 1996

E. Robilant, *Prospettive sul ruolo del giurista nella società tecnologica della nuova Europa*, in *Materiali per una storia della cultura giuridica*, n. 2, 1980, p. 509 ss.

S. Rodotà, *Del ceto dei giuristi e di alcune sue politiche del diritto*, in *Politica del diritto*, n. 1, 1986, p. 3 ss.

B. Romano, *Ricerca pura e ricerca applicata nella formazione del giurista: diritto e bio-economia*, Giappichelli, Torino, 2008

O. Roselli, *La «Scienza della formazione giuridica» e le nuove metodologie didattiche*, in D. Giuli, N. Lettieri, N. Palazzolo, O. Roselli, a cura di, *Simulazioni interattive per la formazione giuridica. Didattica del diritto, tecnologie dell'informazione, nuovi modelli di apprendimento*, ESI, Napoli, 2007, p. 13 ss.

O. Roselli, a cura di, *Osservatorio sulla formazione giuridica 2006*, ESI, Napoli, 2007

C. Sarra, *Lo scudo di Dioniso. Contributo allo studio della metafora giuridica*, FrancoAngeli, Milano, 2010

R. Scarciglia, F. Padovini, a cura di, *Diritto e Università. Comparazione e formazione del giurista nella prospettiva europea*, CEDAM, Padova, 2003

U. Scarpelli, *L'educazione del giurista*, in *Rivista di diritto processuale*, n. 1, 1968, p. 1 ss.

U. Scarpelli, *Insegnamento del diritto, filosofia del diritto e società in trasformazione*, in Aa. Vv., *L'educazione giurìdica. I: Modelli di Università e Progetti di riforma*, Libreria universitaria, Perugia, 1975, p. 54 ss.

R. Semeraro, *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, FrancoAngeli, Milano, 2006

S. Toulmin, *Gli usi dell'argomentazione*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1975

F. van Eemeren, P. Grootendorst, *Una teoria sistematica dell'argomentazione: l'approccio pragma-dialettico*, Mimesis, Milano, 2008

T. Viehweg, *Topica e giurisprudenza*, Giuffrè, Milano, 1962

U. Vincenti, *Metodologia giuridica*, CEDAM, Padova, 2008

U. Vincenti, *Giustizia e metodo*, Giappichelli, Torino, 2005

U. Vincenti, *Dalla legge al caso: la tecnica della decisione nei sistemi legali*, in A. Mariani Marini, a cura di, *Le strategie della difesa*, Milano, 2002, p. 165 ss.

U. Vincenti, *Appunti sul rinnovamento della didattica del Diritto romano*, Pontificia Universitas Lateranensis, Romae, 2001

F. Viola, *Nuovi percorsi dell'identità del giurista*, in B. Montanari, a cura di, *Filosofia del diritto: identità scientifica e didattica, oggi. Atti del Seminario di studio, 8-10 maggio 1992*, Giuffrè, Milano, 1994, p. 119 ss.

V. Zeno-Zencovich, a cura di, *Come insegnare il diritto. Metodi, modelli, valutazione*, Giappichelli, Torino, 2004

b) FORMAZIONE PROFESSIONALE

G. Alpa, *L'avvocato. I nuovi volti della professione forense nell'età della globalizzazione*, Il Mulino, Bologna, 2005

G. Alpa, a cura di, *Conferenza Nazionale delle scuole forensi. Atti*, Roma, 2009

G. Alpa, A. Mariani Marini, a cura di, *I diritti umani e fondamentali nella formazione dell'avvocato europeo*, Plus, Pisa, 2010

A. M. Basso, *L'uomo, la società, il diritto. Manuale di casistica giuridica ragionata. Diritto ed etica. Professioni legali*, Laruffa, Reggio Calabria, 2004

A. Bernardo, A. Mariani Marini, M. Paganelli, a cura di, *Linee guida per le scuole forensi*, Roma, 2008

P. Biavati, *Le strategie della difesa nel processo civile*, in *Diritto e formazione*, n. 5, 2008, p. 781 ss.

R. Bin, N. Lucchi, *La ricerca dei dati giuridici. Guida pratica per le professioni legali*, CEDAM, Padova, 2005

P. Calamandrei, *Troppi avvocati!*, La Voce, Firenze, 1921

F. Cavalla, *Topica e verità nel discorso giudiziale*, in *Diritto e formazione*, n. 4, 2004, p. 452 ss.

F. Cavalla, *L'opera del giurista e la razionalizzazione dei dati*, in *Iustitia*, n. 4, 1969, p. 329 ss.

Censis, Centro per la formazione e l'aggiornamento professionale degli avvocati, a cura di, *Un modello formativo per l'avvocatura*, Milano, 2000

D. Cerri, *Nuova formazione: riflessioni teoriche ed applicazioni pratiche*, in *Diritto e formazione*, n. 4, 2008, p. 617 ss.

Consiglio Nazionale Forense, a cura di, *Un modello formativo per l'avvocatura. Atti del convegno*, Pisa, 2000

Consiglio Superiore della Magistratura, a cura di, *Formazione e professioni legali. Atti dell'incontro di studio organizzato dal Consiglio superiore della magistratura in collaborazione con il Consiglio nazionale forense, tenutosi in Roma il 17 maggio 2002*, in *Quaderni del Consiglio superiore della magistratura*, n. 137, 2004

R. Danovi, *Il pendolo della professione*, Giuffrè, Milano, 1999

G. Ferrari, M. Manzin, a cura di, *La retorica tra scienza e professione legale: questioni di metodo*, Giuffrè, Milano, 2004

G.B. Ferri, *La formazione del "civilista europeo"*, in *Contratto e impresa. Europa*, n. 2, 1996, p. 463 ss.

G. Floridia, *La formazione del giurista per l'esercizio delle professioni*, in *Iustitia*, 2006, n. 2, p. 237 ss.

A. Gentili, *La tecnica dell'argomentazione*, in *Diritto e formazione*, n. 1, 2009, p. 111 ss.

A. Gentili, *Processo civile e forme della retorica*, in M. Manzin, F. Puppo, a cura di, «Audiatur et altera pars». *Il contraddittorio fra principio e regola*, Giuffrè, Milano, 2008, p. 303 ss.

P. Mai, *La formazione e le scuole forensi. Atti del Circolo Giuridico Gaetano Zilio Grandi e Bianca Gualdo Priorato*, Vicenza, 1999

M. Manzin, *Del contraddittorio come* principio *e come* metodo, in Id. e F. Puppo, a cura di, «Audiatur et altera pars». *Il contraddittorio fra principio e regola*, Giuffrè, Milano, 2008, p. 3 ss.

M. Manzin, P. Moro, a cura di, *Retorica e deontologia forense*, Giuffrè, Milano, 2010

M. Manzin, F. Puppo, a cura di, «Audiatur et altera pars». *Il contraddittorio fra principio e regola*, Giuffrè, Milano, 2008

M. Manzin, P. Sommaggio, a cura di, *Interpretazione giuridica e retorica forense. Il problema della vaghezza del linguaggio nella ricerca della verità processuale*, Giuffrè, Milano, 2006

A. Mari, a cura di, *I mestieri del giurista. Guida alla scelta professionale dei laureati in scienze giuridiche*, FrancoAngeli, Milano 1990

A. Mariani Marini, *Scienza giuridica e argomentazione forense*, in *Diritto e formazione*, n. 1, 2010, p. 143 ss.

A. Mariani Marini, *Agli antipodi dell'azzeccagarbugli. Cultura ed etica dell'avvocato*, Jovene, Napoli, 2009

A. Mariani Marini, *Il rischio delle avanguardie: professione, formazione, futuro*, in *Diritto e formazione*, n. 4, 2009, p. 489 ss.

A. Mariani Marini, *Il ragionamento dell'avvocato. Le tecniche dell'argomentazione nel discorso giudiziale*, in *Diritto e formazione*, n. 2, 2008, p. 286 ss.

A. Mariani Marini, *La formazione del giurista pratico: avvocati e giudici*, in *Rassegna giuridica umbra*, n. 1, 2006, p. 535 ss.

A. Mariani Marini, *Come formare il giurista*, in *Diritto e formazione*, n. 10, 2005, p. 1388 ss.

A. Mariani Marini, *La formazione dell'avvocato – il ruolo della scuola forense*, in *La previdenza forense*, n. 4, 2005, p. 311 ss.

A. Mariani Marini, *Etica degli affari, etica della professione*, in *Diritto e formazione*, n. 11, 2005, p. 1531 ss.

A. Mariani Marini, *La formazione congiunta di magistrati e avvocati*, in *Diritto e formazione*, n. 8-9, 2004, p. 1267 ss.

A. Mariani Marini, *Argomenti e decisioni argomentate correttamente*, in A. Mariani Marini, F. Procchi, a cura di, *L'argomentazione il metodo nella difesa*, Plus, Pisa, 2004, p. 35 ss.

A. Mariani Marini, *La struttura argomentativa del diritto occidentale*, in U. Vincenti, A. Mariani Marini, F. Cavalla, *Ragionare in giudizio. Gli argomenti dell'avvocato*, Plus, Pisa, 2004, p. 15 ss.

A. Mariani Marini, *Piccola introduzione alla metodologia giuridica: discorso per gli avvocati*, in A. Mariani Marini, M. Paganelli, a cura di, *L'avvocato e il processo. Le tecniche di difesa*, Giuffrè, Milano, 2003, p. 313 ss.

A. Mariani Marini, a cura di, *Introduzione a un modello formativo e professionale per gli avvocati*, Roma, 1999

A. Mariani Marini, G. Alpa, a cura di, *La formazione dell'avvocato in Europa. Atti del Convegno promosso dal Consiglio nazionale forense e dalla Scuola superiore dell'avvocatura con l'alto patronato del Presidente della Repubblica: Roma, 6-8 novembre 2008*, Plus, Pisa, 2009

A. Mariani Marini, M. Paganelli, a cura di, *L'avvocato e il processo. Le tecniche di difesa*, Giuffrè, Milano, 2003

A. Mariani Marini, F. Procchi, a cura di, *L'argomentazione il metodo nella difesa*, Plus, Pisa, 2004

A. Mariani Marini, F. Procchi, a cura di, *La lingua, la legge, la professione forense*, Giuffrè, Milano, 2003

L. Moccia, *La formazione dell' 'avvocato' europeo: questioni e risposte di prospettiva*, in *Rivista trimestrale di diritto e procedura civile*, n. 2, 1999, p. 567 ss.

P. Moro, *Didattica forense. La formazione retorica dell'avvocato*, Libreria al segno editrice, Pordenone, 2009

P. Moro, *La formazione retorica del giurista europeo*, in *Tigor. Rivista di Scienze della comunicazione*, n. 1, 2009, p. 42 ss.

P. Moro, a cura di, *Etica Informatica Diritto*, FrancoAngeli, Milano, 2008

G. Oberto, *La formazione professionale dei magistrati italiani nell'ottica della formazione del giurista europeo*, in *Rivista di diritto privato*, n. 1, 2003, p. 173 ss.

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

E. Randazzo, *Metodi e fini delle scuole di formazione del penalista*, in A. Mariani Marini, a cura di, *Introduzione a un modello formativo e professionale per gli avvocati*, Roma, 1999, p. 39 ss.

P. Ruggieri, *Scuole forensi – obbligatorietà dei corsi*, in *La previdenza forense*, n. 4, 2005, p. 307 ss.

P. Ruggieri, a cura di, *Le tecniche difensive dell'avvocato, Dossier mensile di Guida al diritto*, n. 9, ottobre 2000

C. Sarra, *La dimostrazione retorica. Analisi di un'arringa contemporanea, Principi di filosofia forense*, FrancoAngeli, Milano, 2007, p. 133 ss.

G. Vettori, *Troppi avvocati? (Il problema della formazione dei professionisti)*, in *Rivista di diritto privato*, n. 3, 2007, p. 637 ss.

U. Vincenti, *La metodologia giuridica nella formazione dell'avvocato*, in *Diritto e formazione*, n. 6, 2008, p. 918 ss.

U. Vincenti, A. Mariani Marini, F. Cavalla, *Ragionare in giudizio. Gli argomenti dell'avvocato*, Plus, Pisa, 2004

V. Zagrebelsky, *L'attività del Consiglio superiore della magistratura in materia di formazione professionale dei magistrati nel settore comunitario ed internazionale*, in *Il diritto comunitario e degli scambi internazionali*, n. 3/4, 1995, p. 833 ss.

c) SCRITTURA FORENSE

M. Manzin, *Il cinismo giudiziario e le virtù del metodo* in P. Moro, *Scrittura forense. Manuale di redazione del parere motivato e dell'atto giudiziale*, UTET, Torino, 2008, p. ss.

A. Mariani Marini, *Appunti per un parere. La consulenza difficile del giovane avvocato*, in *Diritto e formazione*, n. 3, 2007, p. 449 ss.

A. Mariani Marini, *Se l'avvocato scrive al giudice: l'atto difensivo nella tipologia dei testi*, in A. Mariani Marini, M. Paganelli, a cura di, *L'avvocato e il processo. Le tecniche di difesa*, Giuffrè, Milano, 2003, p. 131 ss.

A. Mariani Marini, *Strategie concettuali nella redazione dell'atto difensivo*, in in A. Mariani Marini, M. Paganelli, a cura di, *L'avvocato e il processo. Le tecniche di difesa*, Giuffrè, Milano, 2003, p. 93 ss.

P. Moro, a cura di, *La responsabilità contrattuale. Atti giudiziali commentati*, Retorica Forense 1, Giuffrè, Milano, 2011

P. Moro, a cura di, *Scrittura forense. Manuale di redazione del parere motivato e dell'atto giudiziale*, UTET Giuridica, Torino, 2008

P. Moro, *Figure retoriche e scrittura forense*, in F. Cavalla, a cura di, *Retorica processo verità. Principi di filosofia forense*, FrancoAngeli, Milano, 2007, p. 159 ss.

P. Moro, a cura di, *Metodologia della scrittura forense. Manuale di redazione del parere motivato e dell'atto giudiziale,* SEAC, Trento, 2006

P. Moro, *Fondamenti di retorica forense. Teoria e metodo della scrittura difensiva*, Libreria Al Segno, Pordenone, 2004

G. Pascuzzi, *Riconoscere e usare gli argomenti interpretativi*, in *Diritto e formazione*, n. 2, 2007, p. 289 ss.

P. Pitter, *Considerazioni sul metodo di redazione dei compiti scritti per gli esami di avvocato*, in P. Moro, a cura di, *Metodologia della scrittura forense*, SEAC, Trento, 2006, p. 115 ss.

F. Puppo, *Ricerca della giurisprudenza ed ordine degli argomenti*, in P. Moro, a cura di, *Metodologia della scrittura forense*, SEAC, Trento, 2006, p. 59 ss.

P. Sommaggio, *Il metodo retorico classico. Analisi di un' "arringa difensiva" di M.T. Cicerone*, in F. Cavalla, a cura di, *Retorica processo verità. Principi di filosofia forense*, FrancoAngeli, Milano, 2007, p. 101 ss.

U. Vincenti, *Suggerimenti per scrivere un ragionamento giuridico*, in *Diritto e formazione*, n. 2, 2007, p. 283 ss.

D. Velo Dalbrenta, *Brocardica. Un'introduzione allo studio e all'uso dei brocardi. Principi di filosofia forense*, FrancoAngeli, Milano, 2007

IL CERMEG

Il *Centro di Ricerche sulla Metodologia Giuridica* si costituisce a Trento il 29 maggio 2004, nel corso del convegno "Giornate Tridentine di Retorica" (IV edizione): in quell'occasione viene pubblicamente firmato l'atto di fondazione e lo Statuto. La cerimonia sigla un processo di elaborazione teorica avviato da Francesco Cavalla e sviluppato insieme ai suoi collaboratori nelle Facoltà giuridiche di Padova, Trento e Verona.
Il CERMEG compartisce le sue attività in tre settori principali: ricerca scientifica; cooperazione alla formazione ed all'aggiornamento forense; alta divulgazione.
Nel campo della ricerca, il CERMEG sviluppa progetti di studio del ragionamento giuridico sia di natura teorica (coordinando in proprio o partecipando a reti di ricerca universitaria) che applicativa (in concorso con le associazioni professionali forensi). Fra i prodotti della ricerca si segnalano le pubblicazioni a stampa ed elettroniche, l'organizzazione di convegni e seminari, l'implementazione di banche dati informatiche.
Nel campo della cooperazione alla formazione ed all'aggiornamento forense, il CERMEG partecipa alle attività delle associazioni professionali degli avvocati (scuole forensi) e dei magistrati, fornendo competenze organizzative, materiali didattici e personale specializzato. Il Centro supporta, compatibilmente con gli impegni in corso, le scuole che fanno esplicita richiesta di intervento, sia in modo permanente che *una tantum*.
Nel campo dell'alta divulgazione, il CERMEG pubblica e diffonde materiale cartaceo ed elettronico, e organizza o partecipa ad iniziative culturali tese a valorizzare la natura originariamente processuale del diritto e la sua forma logico-retorica.

Il CERMEG dispone di un proprio sito Internet (www.cermeg.it) costantemente aggiornato, in versione italiana ed inglese, nel quale sono contenute le informazioni essenziali sulla sua struttura ed attività. In particolare, nel sito sono resi disponibili alcuni prodotti della ricerca scientifica (quali articoli e recensioni), sono segnalate tutte le novità editoriali e viene data pubblica notizia delle diverse iniziative in calendario. Il sito contiene un archivio completo di tutte le attività del Centro dal 2005.

Dunque ricerca e formazione, ma in costante sinergia con gli operatori professionali, punto di partenza e di arrivo di ogni elaborazione metodologica, come attestano la composizione del consiglio direttivo e del *board* scientifico del CERMEG. Il primo, presieduto da Francesco Cavalla e diretto da Maurizio Manzin, è composto da Francesca Zanuso, Gianfranco Ferrari, Stefano Fuselli, Daniele Velo Dalbrenta, Paolo Sommaggio e Paolo Moro, che è il vicedirettore, mentre Federico Puppo è il segretario. Nel secondo siedono, insieme, studiosi ed avvocati di chiara fama (quali i Giampaolo M. Azzoni, Amedeo G. Conte, Marie-Dominique Couzinet, Juan Antonio García Amado, Mario Jori, Dennis Patterson, Frans H. Van Eemeren, Emanuele Fragasso jr., Alarico Mariani Marini, Ettore Randazzo).

Il CERMEG ha costituito nel 2009 la sezione regionale del Friuli-Venezia Giulia, della quale fanno parte Maurizio Manzin, Marco Cossutta, Claudio Vergine, Federico Puppo e Paolo Moro, che ne è il coordinatore.

Collana *in*/Tigor
Facoltà di Scienze della Formazione
Università degli Studi di Trieste

in/Tigor 1
ANNUARIO 2008-2009 del Corso di Master di primo livello in *Analisi e gestione della comunicazione* a cura di A. TAFURI
http://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/3870

in/Tigor 2
EDUCAZIONE FORENSE *Sul metodo della didattica giuridica* a cura di P. MORO
http://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/4253