

In questo volume, argomentazione, educazione e diritto sono ricomposti in maniera complementare allo scopo di delimitare ed approfondire le aree di intersezione tra le discipline, partendo dall'analisi delle principali linee di ricerca contemporanee che sviluppano modelli argomentativi in rapporto a pratiche educative nel quadro di istruzione europeo, sino ad estendere i riscontri dell'indagine sul piano metodologico e progettuale della didattica.

Il testo valorizza specialmente il rapporto tra argomentazione ed educazione nel contesto giuridico, in un duplice senso: tematizza l'argomentazione come componente della pratica di insegnamento/apprendimento del diritto e mostra altresì la valenza propria dell'argomentazione giuridica per l'educazione democratica del cittadino. Occorre, secondo l'autrice, recuperare la filosofia dell'argomentazione, *rectius* della retorica, nello spirito di una pedagogia capace di valorizzare non solo i profili cognitivi, ma anche le istanze etiche dell'argomentazione cooperativa, contrapposta ad una dialettica competitiva, per la gestione dei conflitti. La proposta, che prende corpo gradualmente nella successione dei capitoli, è che il modello della retorica forense possa essere utilizzato per lo sviluppo delle competenze in altri contesti di apprendimento: neppure il processo, infatti, si esaurisce ad uno scontro tra avversari, ma si sviluppa in una relazione tra più parti. La presenza del giudice modifica il processo, proprio come l'osservatore del gatto di Schrödinger: il botta-e-risposta interno all'agone processuale è solo uno degli aspetti di una pratica verbale ben più complessa, che implica una dimensione personale per la condivisione e negoziazione di valori.

Serena Tomasi è docente di *Philosophy of Law* nella Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Trento, corso di laurea in *Comparative, European and International Legal Studies* (CEILS). Da diversi anni si dedica allo studio dell'argomentazione e della retorica in ambito processuale, coordinando progetti di didattica argomentativa nelle scuole secondarie e presso gli ordini professionali.

Serena Tomasi | Argomentazione, educazione, diritto

SERENA TOMASI

Argomentazione, educazione, diritto

La retorica forense come strumento di formazione



€ 15,00



CACUCCI  EDITORE
BARI

SERENA TOMASI

**Argomentazione,
educazione, diritto**

La retorica forense come strumento di formazione

CACUCCI  EDITORE
BARI

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

© 2022 Cacucci Editore - Bari

Via Nicolai, 39 - 70122 Bari - Tel. 080/5214220

<http://www.cacuccieditore.it> e-mail: info@cacucci.it

Ai sensi della legge sui diritti d'Autore e del codice civile è vietata la riproduzione di questo libro o di parte di esso con qualsiasi mezzo, elettronico, meccanico, per mezzo di fotocopie, microfilms, registrazioni o altro, senza il consenso dell'autore e dell'editore.

Indice

Nota dell'Autrice	9
Introduzione	11
1. Argomentazione ed educazione	21
<i>1. La relazione tra argomentazione ed educazione. – 2. Il concetto di 'educazione'. – 3. Il concetto di 'argomentazione'. – 4. L'argomentazione per la pratica educativa. – 5. Strumenti dialettici per le classi. – 6. La retorica nell'argomentazione – 7. La retorica nell'educazione.</i>	
2. L'argomentazione nella formazione del giurista	51
<i>1. L'approccio logico-strutturale: l'argomentazione computazionale per il diritto. – 1.1 I modelli basati sui casi. – 1.2 I modelli basati sulla logica. – 1.3 I modelli del discorso giuridico. – 2. L'approccio retorico: l'entimema per il diritto.</i>	
3. L'argomentazione giuridica nella formazione del cittadino	63
<i>1. Perché occuparsi dell'argomentazione giuridica a scuola? – 2. Diritto e cultura civica. – 3. La dimensione processuale del diritto. – 4. Le retoriche della concordia. – 5. L'argomentazione giuridica come tecnica retorica. – 6. Argomentazione e didattica.</i>	
4. L'argomentazione a scuola: retorica forense in classe	87
<i>1. Il progetto. – 2. Inquadramento teorico. – 3. Fasi di sviluppo. – 4. Verifica delle abilità acquisite ed osservazioni conclusive.</i>	

5.	Conclusioni	105
	<i>1. Intersezioni fra argomentazione, educazione e diritto. – 2. Argomentazione ed educazione. – 3. Educazione e diritto. – 4. Argomentazione e diritto. – 5. Argomentazione e cittadinanza. – 6. Argomentazione e didattica.</i>	
	Riferimenti bibliografici	121

Nota dell'Autrice

Questo libro è dedicato ad una ricognizione dei modelli argomentativi e alle loro applicazioni nei contesti educativi, a partire dalla presa d'atto circa il ruolo assunto dall'argomentazione nella società. Il tentativo è quello di fornire chiarificazioni terminologiche e precisazioni concettuali attraverso percorsi investigativi diversi, riguardanti approcci disciplinari che intersecano la filosofia del diritto, la teoria dell'argomentazione, le scienze della comunicazione e dell'educazione.

Le riflessioni, qui confluite, sono state alimentate dalle attività di ricerca e di didattica svolte in collaborazione con il Centro di Ricerca sulla Metodologia Giuridica di Trento (CERMEG).

Un ringraziamento particolare a Maurizio Manzin e Federico Puppo, per quanto abbiamo condiviso, e spero continueremo a condividere, in questi anni di studio fecondo.

Sono nel mio cuore, e desidero ringraziarle, tutte le persone che mi hanno accompagnato nella stesura di questo libro, incoraggiandomi e consigliandomi.

Trento, dicembre 2021

Introduzione

La realtà contemporanea ci proietta, quotidianamente, in un contesto di dialogo (tra gli individui, i gruppi, le culture) complicato dalla molteplicità delle opinioni e dalla comune esigenza di comprenderle e ricercare, ove vi sia il dubbio sulla loro fondatezza o il dissenso, una soluzione equilibrata¹. L'accettazione della pluralità delle opinioni è il fondamento di una visione democratica che introduce una prospettiva più ricca sui valori umani, ben lontana dagli approdi unici propri del totalitarismo², che affida all'autorità il potere di proclamare con asso-

¹ Il pluralismo non è solo un atteggiamento etico, politico o di costume, ma riguarda la natura del sapere giuridico ed il concetto di sistema; per una ricognizione in merito al pluralismo giuridico, logico e metodologico in rapporto al funzionamento delle democrazie contemporanee, rinviamo ai seguenti contributi della filosofia del diritto: M. Barberis, *Pluralismo argomentativo. Sull'argomentazione dell'interpretazione*, in *Etica & Politica*, VIII, 1, 2006, pp.1-21; *Id.*, *Pluralismi*, in *Teoria Politica*, XXIII, 3, 2007, pp. 5-18; *Id.*, *Etica per giuristi*, Roma-Bari, 2019; B. Pastore, *Pluralismo, Fiducia, Solidarietà. Questioni di filosofia del diritto*, Roma, 2007; *Id.*, *Multiculturalismo e giurisdizione penale*, Torino, 2008; *Id.*, *Pluralismo, Religione, Sfera Pubblica*, in *RIFD Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto*, XCV, 4, 2018, pp. 559-568; F. Puppo, *Metodo, Pluralismo, Diritto. La scienza giuridica tra tendenze 'conservatrici' e 'innovatrici'*, Roma, 2013. Sulla pluralità dei punti di vista e dunque delle culture che i diritti rappresentano, B. Pastore, *La concretezza dei diritti umani*, in *Metodo. International Studies in Phenomenology and Philosophy*, 2, I, 2014, pp. 59-71; L. Di Donato, E. Grimi (a c. di), *Metafisica dei diritti umani 1948-2018. Per il 70° anniversario della Dichiarazione universale dei Diritti Umani*, Roma, 2019; F. Viola, *Etica e metaetica dei diritti umani*, Torino, 2020; G. Zagrebelsky, *Diritti e doveri*, in R.E. Kostoris (a c. di), *Percorsi giuridici della postmodernità*, Bologna, 2016, pp. 71-95.

² T. Greco, *Potere. L'altra faccia della medaglia*, in A. Andronico, T. Greco, F. Macioce, *Dimensioni del diritto*, Torino, 2019, pp. 29-58.

luta sicurezza un'opinione come vera, o del relativismo dei diversi tipi di verità assolute.

È appunto questo il tratto che contraddistingue le società democratiche, nelle quali la convivenza richiede l'acquisizione e l'utilizzo di strumenti capaci di valorizzare la differenza, amministrare e negoziare i possibili conflitti³. L'idea sottostante alla pratica del negoziato delle idee e, quindi, alla stabilità della democrazia, è quella di dare conto e valore alla complessità del discorso umano, evitando che la differenza tra opinioni sia risolta in un mero scontro. Alla prospettiva divisiva che oppone le parti come contendenti e che qualifica le loro posizioni in torto e ragione, vale piuttosto l'educazione ad un approccio di confronto tra le ragioni contrarie sino a raggiungere un punto di equilibrio tra prospettive diverse. Questo approccio implica una lezione di stile di pensiero che sia il più possibile diffusa e che insegni a non affrontare una questione controversa riducendo le posizioni ad un aut/aut oppure sì/no, preferendo invece l'uso di strumenti capaci di valorizzare la dimensione della relazione tra i soggetti che discutono, affinché le implicazioni del loro dire non siano né deformate né travisate.

Invero, la realtà delle società democratiche è oggi resa ancora più complessa in virtù dei *social media*, i quali hanno cambiato il modo di ricerca e valutazione dei contenuti, divenendo gli strumenti di più immediato accesso e frequente utilizzo nell'acquisizione di informazioni⁴. I *social media* sono largamente usati per costruire, con un grado di

³ Sulle prassi di democrazia negoziale, A. Lo Giudice, *La democrazia infondata. Dal contratto sociale alla negoziazione degli interessi*, Roma, 2012; sulla negoziabilità dei confini dello spazio pubblico e sul concetto di verità dei discorsi pubblici, F. D'Agostini, *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, Torino, 2010.

⁴ La letteratura sulla "infodemia" e sui profili correlati di "disinformazione" e "misinformazione" ha raggiunto dimensioni ragguardevoli; per una ricognizione in merito rinviamo a quanto emerge da alcuni più recenti contributi: M. N. Campagnoli, "Social media" e "information disorder": questioni di ecologia comunicativa in Rete (Parte Prima Le "fake news"), in *dirittifondamenti.it*, 2020, 2, pp. 1533-1561; M. Di Pierdomenico, *Fake news e informazione via social media*, in *Problemi dell'informazione*, 2018, 2, pp. 335-340; E. Longo, *Dai "big data" alle "bolle filtro": nuovi rischi per i sistemi democratici*, in *Percorsi costituzionali*, 2019, 1, pp. 29-44; L. Massidda, *Generazioni NewsFeed. Social media e informazione tra Nord e Sud del Mediterraneo*, in *Problemi dell'informazione*,

maggiore approssimazione, la mappa della realtà: le *news media* offerte dai social o dai *blog* sono diventate la fonte di informazione privilegiata di conoscenza per molta parte della popolazione⁵.

Un consistente numero di studi ha recentemente investigato il fenomeno della produzione delle false notizie *on line* e della “mis-informazione”⁶ prodotta dai *social networks*⁷: queste ricerche confermano l’esistenza di sistematiche distorsioni cognitive nell’elaborazione delle informazioni e ci mostrano che, profittando degli effetti dei *confirmation bias*⁸, mediante appositi algoritmi, i *social media* presentano agli utenti solo fatti che coincidono con la loro propria visione del mondo, sulla base della tendenza che ci orienta naturalmente, quando riceviamo informazioni, a non considerare quelle che non si adattano alle nostre convinzioni. I meccanismi psicologici della *social influence* consolidano, in questo modo, fronti di informazioni polarizzate ed inducono gli utenti ad errori inconsapevoli di ragionamento e di valutazione⁹. Le analisi della comunicazione nel contesto attuale,

2020, 1, pp. 61-68; P. Passaglia, “Fake news” e “Fake democracy”: una convergenza da scongiurare, in *federalismi.it*, 2020, 11, pp. 126-139; G. Suffia, G. Ziccardi, “Fake news”, guerra dell’informazione ed equilibri democratici, in *federalismi.it*, 2020, 11, 205-227.

⁵ Sull’approccio comportamentale dei teenagers rispetto alla circolazione delle informazioni, ad esempio si veda R. Marchi, *With Facebook, Blogs, and Fake News, Teens Reject Journalistic Objectivity*, in *Journal of Communication Inquiry*, 2012, 36(3), pp. 246-262.

⁶ W. Quattrociochi, A. Vicini, *Misinformation. Guida alla società dell’informazione e della credulità*, Milano, 2016.

⁷ Per una ricognizione del fenomeno cd. “*information disorder*”, rinviamo al rapporto commissionato dal Consiglio d’Europa a C. Wardle, H. Derakhshan, *Information Disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*, Strasburgo, 2017. Ivi si attesta l’uso dei concetti di dis-informazione e mis-informazione: dis-informazione consiste nella creazione volontaria di notizie false, mis-informazione indica la diffusione involontaria delle stesse, generata dai meccanismi di *false connection* e da *misleading contents*.

⁸ Per una definizione di *bias* in rapporto all’argomentazione, v. D. Walton, *Bias, Critical Doubt, and Fallacies*, in *Argumentation and Advocacy*, 1991, 28, pp. 1-22.

⁹ Questi sono gli esiti dell’indagine sui discorsi pubblici mediatici di H. Allcott, M. Gentzkow, *Social Media and Fake News in the 2016 Election*, Cam-

contrassegnato dalla diffusiva influenza dei *social media*¹⁰, identificano un ulteriore fattore di distorsione dei processi informativi nella mancanza di una figura istituzionale o comunque riconosciuta, terza, che svolga la funzione di *fact-checking*¹¹ o di filtro o di giudizio delle informazioni (ruolo rivestito, ad esempio, nell'informazione giornalistica dall'editoria). Ciò implica l'esigenza di sviluppare, in autonomia, una capacità di analisi critica non più delegabile a terzi, non solo in rapporto ai contenuti esibiti, ma anche in relazione alla loro selezione topica.

Il contesto contemporaneo ci propone un paradigma epistemologico complesso e ci pone di fronte all'urgenza di precisazione teleologica del processo educativo: esprimere un giudizio implica una pedagogia della comprensione, che includa una presa di coscienza sia delle insidie dei ragionamenti sia delle regole per una corretta interazione, imparando ad esaminare le ragioni contrarie alla propria, sino a coglierne il senso e i motivi che stanno alla base della differenza, evitando di radicalizzarla in uno scontro irrisolvibile¹².

In questa cornice si collocano le linee politiche per la costituzione di uno Spazio Europeo per l'Istruzione, che legano in modo inscindibile l'educazione al possesso di competenze. Dal 2006, anno di emanazione della Prima Raccomandazione sulle cd. competenze chiave (2006/962/CE-Allegato), le modalità di insegnamento e di apprendimento si sono evolute con il passaggio da una concezione statica di contenuti curriculari ad una concezione dinamica di apprendimento

bridge, 2017; A. Bovet, H.A. Maske, *Influence of fake news in Twitter during the 2016 US Presidential election*, Nat Commun, 10, 7, 2019.

¹⁰ A. Lorusso, *Postverità: reality TV, social media e storytelling*, Bologna, 2018.

¹¹ J. Birks, *Fact-checking Journalism and Political Argumentation*, Cham, 2019.

¹² Spunti stimolanti per le sfide educative sono contenuti in: L. Ariemma, *La scuola come "palestra di democrazia" e di educazione alla cittadinanza*, in G.M. Labriola (a c. di) *La città come spazio politico: tessuto urbano e corpo politico, crisi di una metafora*, Napoli, 2016, pp. 411-431; A. Calvani, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma, 2011; M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, 2011; Id., *Valutare e certificare le competenze*, Roma, 2016; G. Cerini (a c. di), *Competenza è cittadinanza: idee, fonti, proposte operative*, Santarcangelo di R. (RN), 2019; G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, Brescia, 2015.

di competenze, che il discente deve elaborare ed adattare nel percorso della vita, individuale, civica e sociale. La Raccomandazione, adottata nel 2018 dal Consiglio dell'Unione Europea, su proposta della Commissione Europea, sostituisce quella precedente mostrando ciò di cui ancora difettano i programmi formativi: le competenze sono definite come una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamenti, destinate ad adattarsi ai cambiamenti delle società in rapida evoluzione. Preliminarmente alla descrizione delle competenze chiave sono enunciati alcuni principi, per cui *«ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro»*; inoltre, si dichiara che *«le competenze richieste oggi sono cambiate: più posti di lavoro sono automatizzati, le tecnologie svolgono un ruolo maggiore in tutti gli ambiti del lavoro e della vita quotidiana e le competenze imprenditoriali, sociali e civiche diventano più importanti per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti»*. L'esperienza della vita si profila espressamente come un'esperienza educativa, in qualsiasi tempo, dalla prima infanzia sino alla senescenza, se affiancata dalla costante riflessione sull'agire proprio e degli altri, dalla conoscenza critica della realtà e dall'incontro comunicativo con l'altro. Tra le competenze chiave è definita la cd. *«competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare»* che consiste nella *«capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo»*. Questa competenza si articola non solo in conoscenze (che fanno riferimento a fatti, concetti e teorie già stabilite), ma anche in abilità (tra cui, saper riflettere criticamente, gestire situazioni complesse, comunicare, collaborare, accettare e confrontarsi

con prospettive differenti, creare fiducia) e in atteggiamenti (in particolare, essere predisposti ad apprendere per tutta la vita)¹³.

Il piano politico europeo degli interventi educativi, nel presentare l'intreccio tra domande e risposte ai bisogni soggettivi di quest'epoca, attribuisce all'educazione il ruolo di forza sociale e introduce, in questo processo finalizzato alla crescita e alla socializzazione, le risorse proprie dell'argomentazione. Il pensiero argomentativo e l'educazione alla razionalità e alla ragionevolezza vengono presentati come un *atout* insostituibile nel disegno pedagogico: non è soltanto una questione di possedere conoscenze e di affinare le strategie di pensiero critico, ma si tratta di acquisire una capacità pratica di uso dell'argomentazione in forma cooperativa al servizio della vita democratica. La competenza argomentativa non può neppure essere presupposta a priori, ma richiede strategie di apprendimento e l'utilizzo di molteplici approcci per lo sviluppo di quelle competenze, che il discente deve dimostrare di possedere ed applicare, lungo tutto il corso della sua vita, in tutti i suoi contesti.

Questo lavoro si inserisce nel dibattito contemporaneo nell'intersezione fra educazione ed argomentazione ed intende investigare il reciproco rapporto fra mezzi e fini, per la costituzione di una dimensione socio-relazionale in cui abbiano il giusto spazio usi civici, socievolezza, cooperazione e corretta comunicazione. La sinergia tra i modelli di buona argomentazione e l'impegno pedagogico diretto alle gestione dei contesti contemporanei del vivere comunitario, è oggetto di recente sviluppo nell'ambito delle ricerche sull'argomentazione, con l'emergenza di un settore di approfondimento disciplinare specifico (*argumentation & education field*), che risponde all'esigenza di precisazione dei fondamenti teorici dei modelli argomentativi e di sviluppo di forme pratiche di esercizio e di applicazione delle strategie argomentative nell'educazione¹⁴.

¹³ Sull'apprendimento delle abilità anche in ambito giuridico, v. G. Pascuzzi, *Giuristi si diventa. Come riconoscere e apprendere le abilità proprie delle professioni legali*, Bologna, 2008.

¹⁴ Il dibattito sull'intersezione di questi campi è oggetto di trattazione in N. Muller Mirza, A.N. Perret-Clermont (eds.), *Argumentation and Education. The-*

L'argomentazione, nei processi educativi, appare essere diversamente valorizzata come:

- a) struttura di pensiero: la psicologa Deanna Khun, in diversi studi, attribuisce all'argomentazione un ruolo centrale nei processi educativi per la sua funzione metacognitiva, in quanto induce gli studenti sia a ragionare sia a riflettere sul modo di pensare. I risultati delle sue ricerche sperimentali indicano che il processo di acquisizione delle abilità argomentative, intese anzitutto come capacità di analisi compiuta su se stessi e sui modi di ragionamento, si sviluppa in continuità, senza distinzione per età o sesso, ma in correlazione al tipo di istruzione. In questa prospettiva, la classe, quale contesto paradigmatico di vita sociale, costituisce l'arena più promettente per praticare e sviluppare le abilità argomentative come fulcro di ogni attività intellettuale¹⁵;
- b) modalità di insegnamento: Driver, Newton e Osborne (2000) sostengono la centralità dell'argomentazione nell'educazione scientifica, assumendo che la mancanza di opportunità di praticare l'argomentazione all'interno delle aule di scienze e tecnologia, unitamente alla carenza di competenze argomentative dell'insegnante nell'organizzazione della lezione, costituiscano un ostacolo al progresso nel campo scientifico-tecnologico¹⁶;
- c) mezzo di apprendimento: Andriessen et al. (2003) approfondiscono le relazioni tra argomentazione e apprendimento, chiarendo il duplice senso del rapporto, non solo come *learning to argue*, ma anche come *arguing to learn*¹⁷. Si può,

oretical Foundations and Practices, Amsterdam, 2009; B.B. Schwarz, M.M. Baker (eds.), *Dialogue, Argumentation and Education*, Cambridge, 2016.

¹⁵ D. Khun, *Thinking as argument*, in *Harvard Educational Review*, 62(2), 1992, pp. 155-178; Ead., *Critical Thinking as discourse*, in *Human Development*, 62(3), 2019, pp. 146-164; D. Khun, W. Moore, *Argumentation as core curriculum*, in *Learning: Research and Practice*, 1(1), pp. 66-78.

¹⁶ R. Driver, P. Newton, J. Osborne, *Establishing the Norms of Scientific Argumentation in Classrooms*, in *Science Education*, 84, 2000, pp. 287-312.

¹⁷ J. Andriessen, M. Baker, D. Suthers (eds.), *Arguing to Learn. Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning Environments*, Dordrecht, 2003.

infatti, sia apprendere l'argomentazione, ma anche usare l'argomentazione per apprendere altre discipline;

- d) forma di collaborazione: l'argomentazione è funzionale alla cooperazione poiché richiede il rispetto dell'altro, l'attenzione a leggi e regole, l'assunzione di un impegno diretto alla partecipazione al dialogo, non separato dal *logos* e dal *pathos* nella relazione¹⁸.

A queste fondamentali e prioritarie forme di connessione tra argomentazione e educazione, se ne potrebbero naturalmente affiancare altre.

Lo scopo di questa ricerca è quello di valorizzare il rapporto tra argomentazione ed educazione *nel contesto giuridico*, in un duplice senso: è nostro interesse mostrare non solo che l'argomentazione costituisce una componente essenziale nella formazione del giurista, ma anche che il modello dell'argomentazione giuridica può essere utilizzato per lo sviluppo delle competenze in altri contesti di apprendimento.

Il testo è, quindi, suddiviso in cinque parti secondo questo piano di esposizione: il CAP. 1 è dedicato alla definizione dei concetti di argomentazione ed educazione ed alla disamina delle principali linee di ricerca che sviluppano i rapporti tra l'argomentazione e le pratiche formative ed educative, nel quadro dello spazio di istruzione europeo (*arguing in education*); il CAP. 2 tematizza l'argomentazione nell'insegnamento/apprendimento del diritto e nella pratica legale, presentando alcuni modelli teorici come arnesi di lavoro cui il giurista possa far ricorso al bisogno (*arguing in legal education*); il CAP. 3, selezionando alcuni modelli rappresentativi di argomentazione giuridica, mostra la valenza dell'argomentazione giuridica ai fini dell'educazione civica e democratica *tout court* (*legal arguing in education*); il CAP. 4 sul versante della didattica, presenta i risultati di una ricerca sperimentale condotta in alcune classi di scuola media, ove è stato introdotto per alcuni mesi l'insegnamento della retorica forense, nello spirito di una pedagogia capace di valorizzare non solo le valenze cognitive, ma anche le istanze

¹⁸ E.M. Nussbaum, *Collaborative discourse, argumentation, and learning: preface and literature review*, in *Contemp Educ Psychol*, 2008, 33, pp. 345-359; J. Osborne, *Arguing to learn science: the role of collaborative, critical discourse*, in *Science*, 2010, 328, pp. 463-466.

etiche di un'argomentazione cooperativa, contrapposta ad una dialettica competitiva, per la gestione dei conflitti (*legal rhetoric in classroom arguing activities*); il CAP. 5 conclude lo studio indicando alcuni possibili sviluppi per la didattica del diritto.