

L'analisi delle pratiche discorsive come strumento a servizio dell'innovazione didattica nella Higher Education: un'esperienza nella legal education

The analysis of discursive practices at the service of the teaching innovation in Higher Education: a legal education experience

Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva,
Fedra Alessandra Pizzato*

Riassunto

Più ancora che in altre aree della *higher education*, all'interno della *legal education* l'innovazione didattica è oggi finalizzata a supportare lo sviluppo di competenze riflessive, di pensiero critico e di problem solving, requisiti fondamentali per poter affrontare una professione in cui il grado di complessità è in netto aumento. A tale scopo, il Dipartimento di Scienze Giuridiche e il Teaching and Learning Center (TaLC) dell'Università di Verona hanno avviato percorsi di innovazione didattica adottando la prospettiva dell'educational evaluation, e in particolare della valutazione trasformativa, attuata attraverso l'osservazione fra pari e l'analisi delle pratiche discorsive. L'obiettivo dei dispositivi etero-valutativi era la promozione nei docenti di processi riflessivi e metacognitivi finalizzati all'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto ai punti di forza e di debolezza delle proprie pratiche didattiche, nonché un miglioramento delle pratiche stesse.

Parole Chiave: pratiche discorsive, educazione giuridica, innovazione didattica, faculty development, università

* Università degli Studi di Verona.

Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Luigina Mortari il paragrafo 2, ad Alessia Bevilacqua il paragrafo 3, a Roberta Silva il paragrafo 4, e Fedra Alessandra Pizzato il paragrafo 1. L'attribuzione della bibliografia è invece equamente divisa.

Abstract

Even more than in other areas of higher education, teaching innovation in legal education is currently aimed at supporting the development of reflective, critical thinking, and problem-solving skills, which are essential requisites to face a profession whose degree of complexity is clearly increasing. To this aim, the Department of Law and the Teaching and Learning Center (TaLC) of the University of Verona have launched teaching innovation paths by adopting the educational and transformative evaluation perspectives, which are implemented through the peer observation and the analysis of discursive practices. The goal of these hetero-evaluative strategies is to promote reflective and metacognitive processes, which should lead instructors to acquire greater awareness of the strengths and weaknesses of their teaching practices and improve them.

Keywords: discursive practice, legal education, teaching innovation, faculty development, higher education

1. Innovare nella *legal education*: osservazioni preliminari

La svolta tecnologica e i big data hanno aperto nuove frontiere anche nel mondo della Higher Education. Oggi la tecnologia ci permette di registrare in modo sistematico interi cicli di lezioni, raccogliendo assieme parole, gesti, interazioni e feedback anche non intenzionali (espressioni, piccoli gesti ecc.) che le caratterizzano. Dalla raccolta di questi dati nascono nuove possibilità di analisi della didattica universitaria, che permettono di individuare nuovi margini di intervento nel campo del *faculty development* e del miglioramento della *learning experience*, l'esperienza formativa, degli studenti oltre che nuove prospettive di ricerca (Lane, 2014). Il progetto presentato in questo articolo muove da queste nuove possibilità unite alla consapevolezza della necessità di una vasta opera di innovazione nella didattica universitaria in generale e, in particolare, nell'educazione giuridica. I citati fenomeni legati al *digital turn*, infatti, se da un lato hanno aperto nuove prospettive per analisi approfondite della *higher education*, dall'altro hanno profondamente mutato anche la pratica professionale nel campo della giurisprudenza. Gli obiettivi formativi e le strategie educative attuate nelle università sono oggi tenuti a considerare questi mutamenti. Essi dovranno favorire, dunque, lo sviluppo di skills professionali e trasversali (Denvir, 2020) che risultino non solo adatte, ma ormai necessarie ad affrontare

scenari sfidanti e con gradi di complessità elevati, quali quelli legati all'esercizio della professione legale nei contesti contemporanei (Stuckey et al., 2007; Carasik, 2011; Rhode, 2012, Knauer, 2015).

Se si considera la letteratura prodotta nell'ambito della *legal education*, si nota come queste considerazioni si inseriscano in un dibattito di lungo periodo che mira a ridiscutere le pratiche educative in questo specifico campo disciplinare, considerato da alcuni autori particolarmente conservativo sul fronte delle pratiche didattiche. Due pietre miliari di questo dibattito sono rappresentate dal *MacCrate Report of the American Bar Association (ABA)* (1992), redatto agli albori dell'era digitale, e dal più recente *Educating Lawyers: Preparation for the Profession of Law*, più noto come "Carnegie Report" del 2007. Quest'ultimo documento in particolare ha sollevato un dibattito fecondo che non può oggi essere facilmente ignorato (Sullivan, 2018). Sebbene alcuni dei temi evidenziati in questi rapporti siano fortemente legati al mondo statunitense in cui il dibattito stesso ha preso l'avvio, vale la pena soffermarsi anche in questa sede sulle considerazioni emerse nell'ambito di questa decennale discussione, poiché molti dei temi affrontati risultano significativi anche in contesti molto differenti come quello europeo in generale e italiano in particolare. Anche in paesi il cui ordinamento giuridico è basato "sui codici di legge" e non sulla Common law, infatti, sono emersi problemi affini a quelli sollevati negli Stati Uniti. Anche in Italia si rilevano oggi, infatti, da un lato una percezione di scarsa efficacia dell'azione didattica tradizionale da parte dei docenti, dall'altro una diffusa insoddisfazione circa la propria capacità performativa nel mondo del lavoro da parte dei giovani neolaureati.

A queste considerazioni non ha fatto però finora seguito ovunque un'approfondita riflessione sull'innovazione nell'insegnamento della disciplina legale. Nonostante questa percezione sia diffusa, si rileva infatti una generalizzata difficoltà a mutare l'approccio didattico tradizionale (la cosiddetta didattica frontale) e a intraprendere una profonda revisione e modernizzazione pedagogica in vari contesti nazionali (Carasik, 2011). Tuttavia, chi voglia perseguire l'innovazione didattica nella *legal education* non si trova oggi privo di guida. Dal dibattito internazionale sono emerse infatti numerose indicazioni di *best practices* su cui basare gli interventi di modernizzazione didattica, a partire dalle varie skills che gli studenti devono acquisire per affrontare al meglio l'ingresso nella professione (si veda es. Stuckey et al., 2007). In particolare, tre sembrano essere gli ambiti di competenze la cui implementazione appare oggi cruciale: il primo è caratterizzato dallo sviluppo delle abilità di problem solving; il secondo dall'abitudine al pensiero critico; il terzo, invece, è legato alle capacità di interazione interpersonale, le cosiddette abilità socio-relazionali.

In ambito giuridico, esse divengono cruciali in quanto:

- consentono di migliorare la capacità di analisi di casi, assumendo in parallelo un atteggiamento più attivo e innovativo nello svolgimento dell'analisi stessa (Ryan, Shuai, Ye & Haomei, 2013);
- favoriscono l'attitudine a raggiungere soluzioni condivise sul piano dell'azione legale e della mediazione (Barton, 2016);
- permettono di sviluppare maggiori capacità riflessive necessarie tanto nella pratica forense, quanto nel superare con successo fasi della vita lavorativa interessate da frustrazione e insoddisfazione professionale, purtroppo tipiche di un mercato del lavoro aggressivo e scarsamente recettivo quale quello contemporaneo (Sheriff, 2015).

La didattica tradizionale, basata sulla lezione frontale, si è rivelata come è noto poco adatta a sviluppare queste competenze; in particolare essa sembra non favorire un'attitudine critica e una capacità di adattare in maniera flessibile quanto appreso a contesti lavorativi estremamente complessi e diversificati (Bloom, 2017; Niedwiecki, 2012). In quest'ottica, l'attenzione all'analisi e all'innovazione didattica basata su percorsi personalizzati si rivela non un vezzo accademico, ma una necessità stringente.

La letteratura individua, quale strategia primaria per lo sviluppo delle competenze sopra indicate, un cambiamento di approccio generale all'insegnamento delle discipline giuridiche che non sia più di tipo trasmissivo, ma assuma invece i caratteri di una didattica *student-oriented*. Un simile cambiamento favorirebbe sia migliori risultati nell'apprendimento sia la motivazione degli studenti. Entrambi, infatti, ne risulterebbero potenziati in maniera significativa. Allo stesso modo, una modalità di insegnamento centrata sullo studente permetterebbe inoltre di aumentarne altre due skills rilevanti: l'autonomia e la *self-efficacy*.

Per ottenere l'acquisizione di tutte queste competenze da parte degli studenti, cruciale sembra essere, inoltre, il passaggio a strategie didattiche attive e diversificate nel tempo al fine di coinvolgere studenti i cui stili di apprendimento sono naturalmente diversi. La didattica attiva, inoltre, come è noto riveste un ruolo fondamentale nello sviluppo di quelle competenze relazionali, riflessive e critiche che permettono agli studenti di muoversi efficacemente attraverso contenuti e situazioni concrete sempre nuove e sempre più complesse (Stuckey et al., 2007; Carasik, 2011; Bloom, 2017; Jones, 2017).

Infine, un altro passaggio importante investe il *course design* nella *legal education*, ed è quello di articolare in modo chiaro gli obiettivi dei corsi, traducendoli efficacemente in *expected outcomes*. Un'educazione focalizzata sui "prodotti" dell'apprendimento permette, infatti, una miglior valutazione delle

competenze trasversali acquisite, oltre che di quelle disciplinari, e risulta pertanto efficace nell'orientare le aspettative degli studenti e la loro autocoscienza del processo di apprendimento (Stuckey et al., 2007).

2. Il disegno della ricerca

2.1. L'esperienza didattica

Nell'anno accademico 2019-2020 è stato realizzato presso l'Università di Verona, nell'ambito del laboratorio quadro "Idea in action"¹, un percorso di accompagnamento individuale all'innovazione didattica richiesto da un docente di Istituzioni di diritto costituzionale, insegnamento inserito al primo anno del corso di laurea triennale in Scienze dei servizi giuridici.

Al fine di realizzare percorsi di *faculty development* efficaci, ovvero ad elevato impatto e capaci di tradursi in risultati positivi e nel completamento del percorso di studi, si concorda con Beach e colleghi (2016) sulla necessità di progettare e realizzare esperienze di apprendimento *evidence-based*. A tale scopo si è ritenuto opportuno strutturare il percorso di accompagnamento all'interno della cornice dell'educational evaluation (Stake, 1975) e della valutazione trasformativa (Mortari, 2009). Dal punto di vista metodologico, per la raccolta dei dati si è optato per l'osservazione fra pari (Carroll & O'Loughlin, 2014), mentre per l'analisi dei dati si è fatto ricorso all'analisi delle pratiche discorsive (Mortari, 2002) poiché l'attenzione è rivolta alle conversazioni che docenti e studenti realizzano in classe. Le attività del TaLC traggono infatti sostanza, dal punto di vista teorico, dalla filosofia del linguaggio (Heidegger, 1947; Austin, 1955; Rorty, 1967), nonché dall'interazionismo simbolico di Blumer (1969) e di Denzin (2008).

¹ Il laboratorio quadro "Idea in action" è una progettazione condivisa fra il Teaching and Learning Centre e il Dipartimento di Scienze Giuridiche dell'Università di Verona nell'ambito del Laboratorio IDEA "Innovazione Didattica E Apprendimento" (Progetto di Eccellenza 2018-2022) finalizzato alla promozione e implementazione di nuovi sistemi di didattica e di apprendimento nell'ambito delle scienze giuridiche.

Fig. 1 – Ciclo della progettazione del percorso di accompagnamento individuale



Il ciclo della progettazione, graficamente rappresentato nella Figura 1, ha incluso una prima fase di analisi dei bisogni del docente; fra i bisogni emersi si intende focalizzare l'attenzione sulla necessità di facilitare il raggiungimento, da parte degli studenti, di una specifica competenza chiave in ambito giuridico, ovvero il saper costruire un pensiero argomentativo di tipo giuridico attraverso l'analisi delle fonti. Dopo una prima fase di osservazione in classe, le interazioni in aula sono state registrate, trascritte e analizzate utilizzando un coding di analisi focalizzato sugli atti discorsivi. Il coding utilizzato derivava da precedenti ricerche (Mortari, 2002, Mortari & Silva, 2018) ed è stato ridefinito attraverso un processo ricorsivo al fine di renderlo coerente con l'obiettivo di ricerca qui identificato. Tale azione di adattamento si configura come un processo continuo, in coerenza con un approccio alla ricerca di tipo emergenziale e induttivo (Mortari, 2007). Viene qui di seguito riportato il coding così come esso si presentava, in una fase ancora di parziale rielaborazione (Tabella 1).

Tab. 1 – Coding di analisi

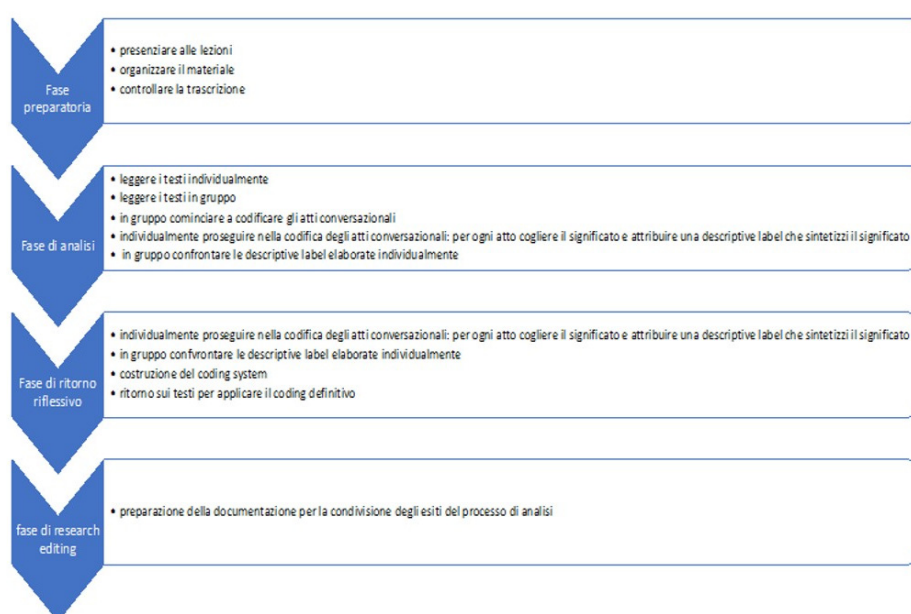
CATEGORIE	ETICHETTE
Atti informativi	chiede informazioni
	fornisce informazioni
	fornisce definizione
	espone un concetto giuridico
	narra l'agire giuridico
	narra il caso
	illustra una procedura
	fa riferimento alle fonti / autore
	fa riferimento ai materiali didattici
	legge norma
	legge documentazione del caso
	riferisce norma
	riferisce documentazione del caso
Atti esplicativi	spiega narrando
	spiega argomentando
	interpreta gli eventi
	ricorre a una analogia / metafora
Atti regolativi	focalizza l'attenzione
	regola il flusso discorsivo
	assegna / chiede turno di parola
	Dà indicazioni sulle modalità di interazione
	chiede silenzio
Atti di sviluppo	apre un concetto
	completa il concetto aperto
	espone ragioni
	esemplifica
	formula congettura
	rende evidenti gli impliciti
	riformula
	usa domande retoriche

	sviluppa inferenza
	illustra possibile strategia d'azione
	esplicita i presupposti
	illustra una conseguenza
	evidenzia un dato
	chiede agli studenti di interpretare il suo atto discorsivo
	formula domanda per catturare l'attenzione degli studenti
Atti problematizzanti	chiede indicazioni sulla procedura
	chiede chiarimenti
	introduce dubbio
	evidenzia la presenza di un problema
	solleva un problema
Atti propositivi	suggerisce
	suggerisce un atto cognitivo
	fornisce suggerimenti per la professione futura
	propone un'azione didattica
Atti co-costruttivi	completa discorso altrui
	sviluppa l'argomentazione
	chiede conferma
	riceve
	chiede ad altri di avviare un'azione didattica
	chiede indicazioni operative
	fornisce indicazioni operative
	invita a proseguire il ragionamento
	invita a condividere con la classe
	conferma di aver compreso
	precisa il linguaggio dell'altro
	Atti collaborativi
chiede / esprime disponibilità a partecipare	
sollecita ad allinearsi su un'azione comune	
Atti relazionali	rassicura
	chiede scusa

	incoraggia la partecipazione
	ringrazia
Atti assertivi	dichiara accordo
	dichiara disaccordo
	ribadisce
	prende una posizione
Atti di cornice didattica	ipotizza un'azione didattica
	fornisce informazioni agli studenti sull'oggetto della lezione
	esplicita il metodo dell'azione didattica
	esplicita il dispositivo valutativo
	espone le motivazioni didattiche
	comunica la consegna
Azioni didattiche dirette (tessere i fili della lezione)	riprende contenuti/azioni didattiche precedenti
	anticipa contenuti/azioni didattiche successive
	crea collegamenti con contenuti veicolati in altri corsi
	riprende l'azione dell'altro
	chiede di riprendere contenuti/azioni didattiche precedenti
	riepiloga quanto comunicato precedentemente
Azioni di didattica attiva	propone un'azione didattica di learning by doing
	propone un'azione didattica di role playing
	suggerisce come apprendere attraverso il questioning (ponendo domande)
	facendo, mostra un'azione di indagine giuridica
	realizza un'azione giuridica in contesto
Atti valutativi	convalida
	rileva elementi non corretti
	corregge / precisa
	ironizza
	verifica comprensione
	verifica le conoscenze pregresse degli studenti

L'analisi è stata condotta mediante un confronto riflessivo con il docente a partire dai risultati dell'analisi conversazionale (Fig. 2); è stata quindi concordata con il docente la progettazione e la proposta di un caso autentico (nello specifico è stato scelto il 'caso Savona') da realizzare attraverso un approccio di tipo cooperativo e argomentativo. Durante lo svolgimento di questa attività i ricercatori del TaLC hanno effettuato una seconda osservazione in classe ed è stata successivamente realizzata l'analisi degli atti discorsivi.

Fig. 2 – Fasi dell'analisi conversazionale



3. Risultati

Nel primo excerpt (Tab. 2), tratto dalla lezione precedente al confronto riflessivo con il docente finalizzato all'implementazione di un'innovazione didattica, il docente è intento a spiegare il principio gerarchico. Egli riprende in primo luogo quanto spiegato precedentemente rispetto alla struttura dell'ordinamento, ovvero la presenza di regole più importanti di altre e come sia necessario decidere in quale livello gerarchico collocare le regole in relazione alla loro importanza. Si rivolge quindi agli studenti per chiedere loro quale tipo di

regola dovrà prevalere. Non ottenendo risposta da parte loro, il docente comunica che si tratta di quella più importante. Ritorna ancora su concetti precedentemente accennati, ovvero la strutturazione gerarchica dell'ordinamento e la possibilità di risolvere una contraddizione fra regole stabilendo quale stia al livello gerarchico superiore, per comunicare come quanto delineato trovi espressione nel principio gerarchico. Il docente fornisce quindi spiegazioni a tale proposito: evidenzia come nell'ordinamento siano presenti norme che regolano il principio gerarchico e comunica la norma da prendere in considerazione a tale proposito, delineandone il contenuto e spiegando come essa individui la Costituzione ad un livello superiore. Il docente sottolinea infine come lo stesso processo logico si possa attuare anche fra legge e regolamento, e comunica la norma che regola tale rapporto, riferendone il contenuto.

La sequenza qui presentata pone in evidenza lo stile didattico del docente costituito principalmente da atti informativi (435; 438-439; 444-446) e atti di sviluppo (431-434; 437; 440; 442; 447), con degli inserimenti di atti didattici diretti (427-428; 443; 448). Questo stile didattico è espressione di un pensiero argomentativo di tipo giuridico.

Il secondo excerpt (Tab. 3) – tratto dalla lezione successiva al confronto riflessivo con il docente, finalizzato all'implementazione di un'innovazione didattica – è stato scelto in quanto l'attenzione viene focalizzata sul docente, intento a comunicare agli studenti la consegna dell'esercitazione che dovrà essere successivamente svolta in aula.

In questo estratto il docente propone un'azione didattica di *learning by doing*. Dopo aver accennato alle motivazioni didattiche alla base di tale proposta e al dispositivo valutativo, comunica la consegna e fornisce indicazioni operative. Questo passaggio è esemplificativo del cambiamento operato dal docente rispetto allo stile didattico proposto nella lezione precedente. Non vi è più una prevalenza di atti informativi, né di sviluppo, bensì compare una specifica azione di didattica attiva (10), accompagnata da atti di cornice didattica, ovvero atti che definiscono il framework didattico nel suo svolgimento (16-17; 20; 25; 27; 29).

Tab. 2 – Excerpt tratto dall'analisi conversazionale elaborata prima del confronto riflessivo con il docente

NL	PAR	UNITÀ DI SENSO	ETICHETTA DOC	ETICHETTA STUD
427	DOC	Se noi diciamo (.) adesso cerchiamo di ragionarci un po' sopra	anticipa contenuti/azioni didattiche successive	
428	DOC	se noi diciamo che non tutte le regole hanno la stessa importanza e che l'ordinamento si costruisce a seconda dell'importanza in una gerarchia, allora io quando avrò una contraddizione dovrò innanzitutto, per risolverla, capire se una delle due regole sta ad un livello gerarchico superiore (.)	riprende contenuti/azioni didattiche precedenti	
430	DOC	ok? (.)	verifica comprensione	
431	DOC	Se tra virgolette è più importante rispetto ad un'altra	riformula	
432	DOC	perché?	formula domanda per catturare l'attenzione degli studenti	
433	DOC	Perché logica vuole che se una regola è più importante rispetto ad un'altra sarà questa a dover prevalere	espone ragioni	
434	DOC	Tutto questo trova espressione nel principio gerarchico (.) proprio questo (.)	apre un concetto	
435	DOC	Cioè il principio gerarchico ci dice che tutte le fonti non sono sullo stesso livello, non sono tutte sullo stesso piano gerarchico, ma si collocano a livelli gerarchici diversi a seconda del modo in cui vengono create e in base a delle regole che ci dicono quale livello gerarchico queste regole hanno, alle norme che si definiscono sulla produzione (.)	Spiega argomentando	
436	DOC	ok? (.)	verifica comprensione	
437	DOC	Il principio gerarchico è scritto nell'ordinamento (.)	apre un concetto	
438	DOC	Nella Costituzione c'è una norma che ci dice che la legge deve rispettare la Costituzione (.) Cioè lo dice in modo un po' indiretto, ed è l'articolo 134	Fa riferimento alle fonti	
439	DOC	Ci dice che la Corte costituzionale giudica sulla legittimità delle leggi e degli atti avente forza di legge (.)	riferisce norma	
440	DOC	Così dicendoci ci fa capire che la Costituzione è a un livello gerarchico superiore	rende evidenti gli impliciti	
441	DOC	C'è un altro motivo per cui la Costituzione è a un livello gerarchico superiore	focalizza l'attenzione	
442	DOC	il fatto che per modificare o creare una norma del livello della Costituzione usiamo un procedimento una norma sulla produzione diversa da quella che usiamo per la legge	espone ragioni	
443	DOC	lo vedremo quando parleremo del procedimento di revisione costituzionale o di adozione degli atti di rango costituzionale (.)	anticipa contenuti/azioni didattiche successive	
444	DOC	Stessa cosa vale per il rapporto tra legge e regolamento	espone un concetto giuridico	
445	DOC	c'è una legge, le nostre preleggi, che ci dicono che i regolamenti devono essere conformi alle leggi (.)	Fa riferimento alle fonti	
446	DOC	articolo 4 delle preleggi ci dice che i regolamenti non possono contenere norme contrarie alle disposizioni delle leggi (.)	riferisce norma	
447	DOC	ci spiega quindi che leggi e regolamenti sono in un rapporto di gerarchia (.) sopra la legge sotto il regolamento (.)	rende evidenti gli impliciti	
448	DOC	solo facendo riferimento a queste due regole di cui abbiamo parlato, l'articolo 134 della Costituzione e non solo, ma diciamo così l'articolo 134, e questa norma delle preleggi, noi abbiamo individuato (.) gli elementi essenziali della gerarchia del principio gerarchico. Nel nostro ordinamento abbiamo al vertice la Costituzione al di sotto le leggi e gli atti aventi forze di legge e al di sotto i regolamenti	riepiloga quanto comunicato precedentemente	

Tab. 3 – Primo excerpt tratto dall'analisi conversazionale elaborata prima del confronto riflessivo con il docente

N.	PARL.	UNITÀ DI SENSO	ETICHETTA DOC	ETICHETTA STUD
9	DOC	Cosa vorremmo fare?	formula domanda per catturare l'attenzione degli studenti	
10	DOC	Vorremmo fare una cosa, vorremmo dividervi in gruppi e darvi un caso da esaminare	propone un'azione didattica di learning by doing	
11	DOC	ok?	verifica comprensione	
12-14		[...]		
15	DOC	Che cosa ci deve capitare entro stasera?	formula domanda per catturare l'attenzione degli studenti	
16	DOC	No è una sp- ragazzi non ci saranno valutazioni (.) non ci sarà niente	esplicita dispositivo valutativo	
17	DOC	è soltanto un modo di cercare di costruire una una lezione insieme a voi,	espone le motivazioni didattiche	
18	DOC	ok?	verifica comprensione	
19	DOC	Cosa dovete fare? Quali sono le regole del gioco?	formula domanda per catturare l'attenzione degli studenti	
20	DOC	Prendetelo come un gioco perché questo è...	esplicita il metodo dell'azione didattica	
21	DOC	Dovete dividervi in gruppetti da sei, ok?	comunica la consegna	
22	DOC	Ehm pens- ci impiegate due minuti	spiega narrando	
23	DOC	Perché non abbiamo tutto questo tempo.	Evidenzia la presenza di un problema	
24	DOC	Shh.	chiede silenzio	
25	DOC	Dovrete esaminare il caso che vi darò tra un secondo in mezz'ora.	comunica la consegna	
26	DOC	Cosa dovrete fare in questa mezz'ora?	formula domanda per catturare l'attenzione degli studenti	
27	DOC	Dovrete pensare come risolvere questo caso prepararvi un un'argomentazione di tra i 5 e i 7 minuti	comunica la consegna	
28	DOC	ok?	verifica comprensione	
29	DOC	E spiegare come avete risolto il caso.	comunica la consegna	
30	DOC	cioè scusate qual è il ragionamento che vi porta a risolvere quel caso	riformula	

Il terzo excerpt (Tab. 4) è tratto sempre dalla lezione successiva al confronto riflessivo con il docente, nello specifico momento di restituzione alla classe della risoluzione dell'esercitazione da parte di uno dei gruppi partecipanti. Gli studenti esplicitano in primo luogo le premesse alla base dei loro processi logici. Alla luce delle premesse delineate, comunicano la prima norma presa in considerazione, riferendone il contenuto. Comunicano quindi la seconda norma presa in considerazione, riferendone sempre il contenuto, ed evidenziano un elemento specifico di tale norma che ha portato loro a prendere una specifica posizione nella risoluzione del caso. Comunicano, infine, la terza norma presa in considerazione, riferendone ancora il contenuto ed evidenziando anche in questo caso un elemento specifico da loro considerato.

Tab. 4 – Secondo excerpt tratto dall'analisi conversazionale elaborata dopo il confronto riflessivo con il docente

N.	PARL.	UNITÀ DI SENSO	ETICHETTA DOC	ETICHETTA STUD
137	S4	Allora noi siamo partiti facendo una premessa (.) allora innanzitutto riguardando il periodo storico che stiamo vivendo e soprattutto anche gli anni qua addietro, abbiamo visto che l'economia spesso ehm influenza a volte addirittura domina le linee guida a quella che è la politica, basta che guardiamo i fatti insomma le vicende di questi ultimi anni		esplicita i presupposti
138		Altra premessa che abbiamo fatto è che comunque l'Italia ha dei ha degli impegni degli obblighi delle come si può dire? Si degli impegni veri e propri ancora da anni con con l'Europa per una scelta che ha fatto nel passato		esplicita i presupposti
139		e partendo e tenendo conto di queste premesse siamo partiti dall'articolo 87 della della Costituzione		fa riferimento alle fonti
140		dove abbiamo visto dove viene elencato il compito del Presidente del Consiglio e lì...		riferisce norma
141	DOC	Della Repubblica	corregge	
142	S4	Della Repubblica si scusi		riceve
143		si che che rappresenta l'unità nazionale e deve garantire che appunto l'attività del Paese possa ehm come si può dire garantire l'unità nazionale rappresentare sia la maggioranza ma anche la minoranza ed è superpartes, quindi non entra nel merito delle questioni non sposa partiti diciamo ecco (.)		riferisce norma
144		Eee poi siamo passati all'articolo 92		fa riferimento alle fonti
145		dove appunto il Presidente della Repubblica vediamo che nomina il Presidente del Consiglio e nomina i Ministri su proposta		riferisce norma
146		noi abbiamo ci siamo abbiamo sottolineato su proposta nel senso che la Costituzione parla di proposta		evidenzia un dato
147		non è quindi un un'imposizione (.) lascia pensare che possa anche non accettare una proposta può essere sì o no		sviluppa inferenza
148		Eee poi siamo passati nell'articolo 97 comma 1		fa riferimento alle fonti
149		dove dice che la pubblica amministrazione in coerenza con l'ordinamento dell'Unione Europea assicura gli equilibri del bilancio e la sostenibilità del debito pubblico (.)		riferisce norma
150		ecco facciamo notare che la nomina era di un Presid- di un Ministro dell'economia cioè non era Ministro della salute dell'agricoltura di qualcos'altro ma dell'economia		evidenzia un dato
151		quindi proprio anche in virtù di questo articolo ehm ricordando gli impegni e tutto ehm il Presidente forse non ha visto proprio di buon grado...		formula congettura

È interessante notare come anche questo estratto, esemplificante lo stile analitico ed espositivo degli studenti, sia caratterizzato dalla presenza preponderante di atti informativi (139-140; 143-145; 149-149) e di sviluppo (137-138; 146-147; 150-151).

Il confronto fra le due sequenze pre e post-intervento riflessivo evidenzia quindi come gli studenti abbiano adottato uno stile argomentativo molto simile a quello del docente. Dopo aver esplicitato i presupposti del proprio ragionamento (atti di sviluppo), sia il docente sia gli studenti hanno costruito la loro argomentazione esplicitando le norme prese in considerazione, riferendone il

contenuto generale (atti informativi) e ponendo in evidenza uno specifico elemento di quella norma che ha contribuito in modo significativo alla formulazione dell'argomentazione (atti di sviluppo). Questa inferenza conclusiva rimanda, dal punto di vista didattico, all'efficacia del processo di *mirroring* soprattutto quando gli studenti vengono coinvolti in modo attivo nel processo di apprendimento.

4. Conclusioni

Il supporto che il Teaching and Learning Center (TaLC) dell'Università di Verona offre ai percorsi didattici dell'Ateneo si concretizza non solo nella progettazione, ma anche nell'analisi e nella valutazione dei *teaching program* realizzati.

Quanto qui presentato è esemplificativo di un'azione di ricerca educativa che ha come obiettivo quello di analizzare un'azione didattica per supportare il docente nella riprogettazione. L'analisi effettuata mostra come la prospettiva euristica consenta di desumere dall'analisi elementi utili all'ottimizzazione dei processi di insegnamento, coniugando un approccio trasformativo con la fedeltà al dato reale. Questa visione molto deve alla valutazione evolutiva (*developmental evaluation*) che intende il processo valutativo come un'azione fluida, orientata al cambiamento, che si relaziona con il reale attraverso lo sguardo dei diversi attori in esso coinvolti, consapevole della sua complessità e multidimensionalità (Patton, 1994, 2006, 2016).

Affinché le analisi effettuate siano fruttifere è però necessario che si realizzi un secondo step, ovvero che si rivolga alla pratica didattica e alla sua analisi uno sguardo riflessivo che coinvolge il docente stesso. Per questo motivo egli viene coinvolto nei processi di indagine e nelle azioni riflessive che li accompagnano. L'approccio riflessivo è infatti fondamentale per chi voglia rivolgere uno sguardo critico alla pratica didattica, poiché l'azione valutativa si nutre di riflessività tanto quanto di scambi proficui con il contesto (Felisatti, 2019).

Dunque, il confronto e la riprogettazione congiunta si configurano come dispositivi etero-valutativi capaci di promuovere nei docenti processi cognitivi e metacognitivi finalizzati all'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto alle proprie pratiche didattiche (Bennett & Santy, 2009; Domenici, 2018), nonché un miglioramento delle pratiche stesse. L'attuazione di un intento di tipo trasformativo si rivela inoltre utile per facilitare l'introduzione e il

consolidamento di innovazioni secondo una modalità sostenibile per i docenti che intendono sperimentare innovazioni didattiche (Mortari, 2003).

Infine, tali momenti di confronto e di riflessione condivisa sono arricchiti dallo sguardo interdisciplinare che li caratterizza: la collaborazione tra docenti disciplinari e pedagogisti mette in atto quel processo di fertilizzazione reciproca del pensiero indispensabile per portare avanti un'azione realmente trasformativa e giungere a un cambiamento reale.

Riferimenti bibliografici

- American Bar Association (1992). *Legal Education and Professional Development – An Educational Continuum*. Chicago: American Bar Association.
- Austin, J.L. (1955). How to do things with words. The William James Lectures, Harvard University. In J.O. Urmson & M. Sbisà (Eds.), *How to do things with words* (2nd ed., 1975). Cambridge: Harvard University Press.
- Beach, A., Sorcinelli, M.D., Austin, A., & Rivard, J. (2016). *Faculty development in the age of evidence*. Sterling, VA: Stylus.
- Barton, T.D. (2016). Re-Designing Law and Lawering for the Information Age. *Notre Dame JL Ethics & Pub. Pol'y*, 30(1), 1-36.
- Bennett, S. & Santy, J. (2009). A window on our teaching practice: Enhancing individual online teaching quality through online peer observation and support. A UK case study. *Nurse Education in Practice*, 9(6), 403-406.
- Bloom, E. M. (2017). Creating Desirable Difficulties: Strategies for Reshaping Teaching and Learning in the Law School Classroom. *U. Det. Mercy L. Rev.*, 95(2), 115-151.
- Blumer, H. (1969). The methodological position of symbolic interactionism. *Sociology. Thought and Action*, 2(2), 147-156.
- Carasik, L., Renaissance or Retrenchment: Legal Education at a Crossroads (2011). *Indiana Law Review*, 44, 735, *Western New England University School of Law Legal Studies Research*, Paper No. 11-3.
- Carroll, C. & O'Loughlin, D. (2014). Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants, *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446-456.
- Denvir, C. (Ed.) (2020). *Modernising legal education*. New York: Cambridge University Press.
- Denzin, N.K. (2008). *Collecting and interpreting qualitative materials* (Vol. 3). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Domenici, G. (2018). Quando la Valutazione diventa risorsa aggiuntiva nei processi di istruzione. In A. Marzano & R. Tamaro (a cura di). *Azioni formative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Maria Notti* (pp. 65-76). Lecce: PensaMulti-media.

- Felisatti, E. (2019). La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII – numero speciale – maggio, pp. 15-28.
- Heidegger, M. (1947). Brief über den Humanismus, [Lettera sull'umanesimo]. In *Platons Lehre von der Wahrheit*, [La dottrina di Platone sulla verità], Bern, trad. it. di F. Volpi, Segnavia, Adelphi, Milano, 1987.
- Jones, E. (2017). One size fits all? Multiple intelligences and legal education. *The Law Teacher*, 51(1), 56-68.
- Knauer, N.J. (2015). Learning communities: A new model for legal education. *Elon L. Rev.*, 7, 193-224.
- Lane, J.E. (Ed.) (2014). *Building a smarter university: Big data, innovation, and analytics. critical issues in higher education*. State University of New York, Albany, NY: SUNY Press.
- Mortari, L. (2002). La Grounded Theory: Una via per la formazione alla ricerca educativa. In D. Orlando Cian (a cura di). *Didattica universitaria tra teorie e pratiche* (pp. 115-128). Lecce, Italy: Pensa Multimedia Editore.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricericare e riflettere*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. & Silva, R. (2018). Words Faithful to the Phenomenon: A Discursive Analysis Method to Investigate Decision-Making Processes in the Intensive Care Unit. *International Journal of Qualitative Methods*, 17, 1-14.
- Niedwiecki, A. (2012). Teaching for lifelong learning: Improving the metacognitive skills of law students through more effective formative assessment techniques. *Cap. UL Rev.*, 40, 149.
- Patton, M.Q. (1994). Developmental evaluation. *Evaluation practice*, 15(3), 311-319.
- Patton, M.Q. (2006). Evaluation for the way we work. *Nonprofit Quarterly*, 13(1), 28-33.
- Patton, M.Q. (2016). What is essential in developmental evaluation? On integrity, fidelity, adultery, abstinence, impotence, long-term commitment, integrity, and sensitivity in implementing evaluation models. *American Journal of Evaluation*, 37(2), 250-265.
- Rhode, D.L. (2012). Legal Education: Rethinking the Problem, Reimagining the Reforms. *Pepp. L. Rev.*, 40(2), 437.
- Rorty, R. (1967). Introduction: Metaphilosophical Difficulties of Linguistic Philosophy. In R. Rorty (ed.), *The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method* (pp. 1-41). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Ryan, E., Shuai, X., Ye, Y. & Haomei, L. (2013). When Socrates meets Confucius: Teaching creative and critical thinking across cultures through multilevel Socratic method. *Neb. L. Rev.*, 92(2), 289-348.

- Sheriff, K. (2015). *The Empathetic Lawyer's Training Ground: Fostering Resilience to Vulnerability in Legal Education Through Transformation of Reactive Institutions to Reflective Institutions and Waking the Sleepy Responsive State*. Recuperato da SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2676473> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2676473>.
- Stake, R.E. (1975). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Stuckey, R. et al. (2007) *The Best Practices Report for Legal Education*. United States: Clinical Legal Education Association.
- Sullivan, W.M. (2018). After Ten Years: The Carnegie Report and Contemporary Legal Education. *University of St. Thomas Law Journal*, 14(2), 331-344.
- Sullivan, W.M., & Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (2007). *Educating lawyers: Preparation for the profession of law*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.