

# PER UNA NUOVA EDUCAZIONE GIURIDICA

MASSIMO **VOGLIOTTI**



Per una nuova educazione giuridica

For a New Kind of Legal Education

MASSIMO VOGLIOTTI

Università del Piemonte Orientale.

E-mail: [massimo.vogliotti@uniupo.it](mailto:massimo.vogliotti@uniupo.it)

#### ABSTRACT

Il tema dell'educazione giuridica è stato tradizionalmente trascurato nei paesi di *civil law*. I primi segni di un cambiamento si avvertono all'inizio del nuovo millennio e, soprattutto, negli ultimi dieci anni, caratterizzati da un'intensa fioritura di studi, convegni, rapporti e metodi didattici innovativi. Un po' in tutti i paesi dell'Europa continentale si fa strada l'idea della necessità di un profondo rinnovamento del modello d'insegnamento del diritto ereditato dalla stagione positivista e statualistica. Il saggio ricostruisce questa vicenda, proponendo un nuovo modello di formazione giuridica adeguato alle trasformazioni della società, del diritto, della cultura giuridica e del mondo del lavoro.

The subject of legal education has traditionally been neglected in civil law countries. The first signs of a change are felt at the beginning of the new millennium and, mostly, in the last ten years, characterized by an intense flowering of studies, conferences, reports and innovative teaching methods. A bit in all the countries of continental Europe, the idea of the need for a profound renewal of the teaching model of law inherited from the legal positivism is gaining ground. The paper reconstructs this story, proposing a new model of legal education suited to the transformations of society, law, legal culture and the world of work.

#### KEYWORDS

Educazione giuridica, civil law/common law, cultura giuridica, modernità, rivoluzione scientifica

Legal education, civil law/common law, legal culture, modernity, scientific revolution

# Per una nuova educazione giuridica

MASSIMO VOGLIOTTI

1. *Il punto di vista del giurista anglosassone* – 2. *Il tradizionale disinteresse per il tema della formazione giuridica nei paesi di civil law* – 3. *I segni di un cambiamento* – 4. *Un modello che soffre sia sul versante teorico sia sul versante pratico* – 5. *Le critiche al metodo delle lezioni ex cathedra* – 6. *I presupposti teorici del modello tradizionale d'insegnamento del diritto* – 7. *Quale formazione, per quale diritto e per quale giurista?* – 8. *Lo stretto legame tra concezione del diritto e metodi e contenuti dell'insegnamento* – 9. *Quale interdisciplinarietà?* – 10. *Le condizioni per una nuova educazione giuridica.*

## 1. *Il punto di vista del giurista anglosassone*

A metà degli anni Settanta del secolo scorso, il grande comparatista di Stanford, John Henry Merryman, in un saggio dedicato alla comparazione tra i modelli di insegnamento del diritto nei paesi di *common law* e di *civil law*, metteva in evidenza una differenza fondamentale tra «American and civil law universities: the higher degree of self-consciousness in the United States about the objectives and methods of university education». Aggiungendo che «this characteristic is particularly marked in the law schools». Sintomo eloquente di questa particolare attenzione alla questione della formazione giuridica sull'altra sponda dell'oceano è l'esistenza di un'associazione («the Association of American Law Schools») e di una rivista («the Journal of Legal Education and its predecessor, The American Law School Review») che si occupano esclusivamente del tema dell'insegnamento del diritto, delle sue finalità, dei suoi metodi, dei suoi problemi. Solo «in common law schools (in recent years England has joined this group) does one find *continuous self-searching about what we are doing, why we are doing it, and how we might better do it*»<sup>1</sup>.

La scena, secondo Merryman, muta completamente se si attraversa l'Atlantico:

«Most of my colleagues who teach in civil law universities are, by comparison, totally unconcerned. Questions about teaching objectives and methods are considered uninteresting or not open to discussion. One teaches as professors have always taught; one's purposes are the same purposes as they have always been; questions about such matters do not arise»<sup>2</sup>.

Eppure, osserva l'illustre studioso americano, ci sono ottime ragioni per fare della *legal education* un tema fondamentale di discussione e di ricerca. Innanzitutto, il modello formativo che si impone in un determinato contesto geografico e temporale è una cartina di tornasole che rivela le caratteristiche del sistema giuridico e, più in profondità, i tratti tipici della cultura giuridica da cui quel modello è germinato: «The examination of legal education in a society provides a window on its legal system. Here one sees the expression of basic attitudes about the law: what law is, what lawyers do, how the system operates or should operate». Lo studio dei metodi, dei contenuti e delle finalità dell'insegnamento del diritto rappresenta una via privilegiata per raggiungere gli ambiti

\* Una prima versione del saggio è stata presentata al convegno *Quale formazione, per quale giurista? Riflessioni sulla didattica del diritto nella prospettiva socio-giuridica*, organizzato dall'Associazione di Studi su Diritto e Società (Bologna, 29 maggio 2019). Gli atti, a cura di C. Sarzotti e C. Blengino, usciranno nel corso del 2021 nella Collana del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino. Ringrazio i curatori per aver consentito che il saggio venisse pubblicato prima su questa Rivista.

<sup>1</sup> MERRYMAN 2008, 175 (la sottolineatura è nostra). Per una documentata e chiara presentazione della *legal education* anglosassone, v. TREGGIARI 2007, 149-195.

<sup>2</sup> MERRYMAN 2008, 175.

più riposti della coscienza del giurista, là dove alberga la sua filosofia spontanea, le sue idee irriflesse su cosa sia il diritto, su quali siano le caratteristiche del sapere giuridico, su quale debba essere il ruolo del giurista nella società. Si potrebbe dire, in altre parole, che il modello d'insegnamento del diritto è lo specchio fedele del paradigma giuridico dominante, che, in quello specchio, continua a riconoscersi pienamente anche quando lo stato di crisi del paradigma è già molto avanzato. Anzi, è proprio attraverso la pratica quotidiana e diffusa dell'insegnamento che quel paradigma riesce a resistere alla crisi, almeno fino a quando essa raggiunge la sua massima acutezza e la rivoluzione scientifica riesce a travolgere anche quest'ultimo bastione difensivo.

Se, dunque, come ha scritto in modo particolarmente efficace Felix Frankfurter, nominato da Roosevelt nel 1939 *Associate Justice* della Corte suprema, al posto che si era reso vacante in seguito alla morte di Cardozo, «in the last analysis, the law is what the lawyers are. And the law and the lawyers are what the law schools make them»<sup>3</sup>, si comprende tutta l'importanza scientifica e pratica del tema della formazione del giurista, le cui caratteristiche e finalità finiscono per produrre i suoi effetti sul volto della società di domani:

«Legal education also gives us a look at the future of the society. Those who will man the legal system and will fill those positions of leadership in government and the private sector that seem to fall more frequently to lawyers, at least in Western societies, come out of the law schools. What they are taught and how it is taught to them profoundly affect their objectives and attitudes and the ways in which they will fill these social roles»<sup>4</sup>.

## 2. *Il tradizionale disinteresse per il tema della formazione giuridica nei paesi di civil law*

Fino a pochi anni fa, tutte queste buone ragioni, così evidenti all'osservatore americano, non riuscirono mai a convincere davvero i giuristi dell'Europa continentale a dare la giusta importanza alla questione della formazione giuridica, a lungo trascurata sia sotto il profilo delle concrete pratiche di insegnamento sia dal punto di vista della ricerca scientifica.

Certo, le parole così lapidarie di Merryman non devono far pensare che, nella nostra tradizione giuridica, tale questione sia stata completamente trascurata. Del resto, una prima confessione di questo assunto ci viene proprio dal contributo del comparatista americano. Esso, infatti, è parte di un volume che raccoglie gli atti del primo "Seminario internazionale sull'educazione giuridica", organizzato nel 1973 da due giuristi italiani, Alessandro Giuliani e Nicola Picardi, presso l'Università di Perugia. A questo incontro di studio, cui ne seguirono altri cinque<sup>5</sup>, partecipò il *gotha* della scienza giuridica europea (Helmut Coing, Philippe Malaurie, Riccardo Orestano, Chaïm Perelman, Renato Treves, Uberto Scarpelli, Jerzy Wróblewski...), segno evidente che, in quegli anni di profonda trasformazione della società e della cultura giuridica, il tema della formazione del giurista era stato autorevolmente portato all'attenzione delle comunità scientifiche dei paesi di *civil law*. A livello istituzionale, l'importanza del tema – impostato questa volta su un aspetto più specifico, la formazione del giurista europeo, resa necessaria dal processo d'integrazione europea – era già

<sup>3</sup> La citazione, tratta da una lettera del 13 maggio del 1927 indirizzata a Mr. Rosenwald, è ricordata da EDWARDS 1992, 34.

<sup>4</sup> MERRYMAN 2008, 169.

<sup>5</sup> Gli atti dei sei seminari internazionali organizzati da A. Giuliani e N. Picardi tra il 1973 e il 1989 sono stati raccolti in una collana intitolata *L'educazione giuridica* che ospita sei volumi e undici tomi (il primo volume della prima edizione è uscito nel 1975, l'ultimo nel 1994). Di Giuliani, prima di allora, occorre ricordare l'intervento al Congresso di diritto comparato che si tenne nel 1956 a Barcellona (una sessione plenaria venne dedicata ai problemi dell'insegnamento del diritto con le relazioni generali di C. Eisenmann e K. Zweigert). Al termine di quell'intervento Giuliani formulava la seguente proposta: «Che sul continente si affronti consapevolmente il problema della istruzione giuridica, mediante l'istituzione di riviste specializzate, che possano rappresentare l'equivalente del *Journal of Legal Education*» (GIULIANI 1957, 325).

stata avvertita dal Consiglio d'Europa che nel 1968 convocò a Strasburgo una conferenza europea dei presidi delle facoltà di giurisprudenza, che raccomandò di promuovere la ricerca e l'insegnamento del diritto europeo e comparato, affidando al Consiglio il compito di prendere le misure necessarie per rendere vincolanti le conclusioni della conferenza<sup>6</sup>.

In quello stesso anno, Uberto Scarpelli manda alle stampe un'approfondita e attualissima riflessione, che avremo modo di riprendere in seguito, sull'«educazione del giurista», collocandola sullo sfondo delle trasformazioni sociali del secondo dopoguerra e della novità rappresentata dallo stato costituzionale di diritto che sancisce la crisi definitiva del positivismo giuridico, «colpito in uno dei suoi aspetti fondamentali, la concezione (ora possiamo dire: la mistificazione) della scienza del diritto quale conoscenza neutrale». In questo scenario, in cui il mondo di ieri tramonta e quello di domani deve essere in gran parte progettato e costruito, un ruolo fondamentale torna ad avere il giurista. Il giurista, che

«sotto il fascismo era ridotto a figura secondaria, che doveva cercare anzi, se non voleva confondersi e comprometersi con i grandi e piccoli ideologi con gli stivali, di ritrarsi ai margini della vita pubblica, [...] è tornato ad essere nello stato di diritto repubblicano un protagonista, svolgendo come legislatore e consigliere del legislatore, come giudice costituzionale, come giudice, come avvocato, come studioso, compiti essenziali per la custodia e l'elaborazione della struttura fondamentale dello stato».

Compiti altissimi ed estremamente difficili, trattandosi di

«portare la razionalità del diritto in rapporti e situazioni nuovi, prodotti dalle trasformazioni della società industriale, trattandosi a tal fine di inventare nuovo diritto ed anche, fino a un certo punto, nuovi metodi di posizione ed applicazione del diritto, nuove garanzie per la sua efficacia, nuovi stili per la sua elaborazione teorica»<sup>7</sup>.

Il contributo di Scarpelli, presentato a Milano nel 1967 al convegno su “Scienze sociali, riforma universitaria e società italiana”, era stato preceduto da un rapporto “Sul riordinamento degli studi giuridici della facoltà di giurisprudenza”, dal quale risulta una piena consapevolezza della portata della questione dell'insegnamento del diritto. Una revisione dell'ordinamento degli studi giuridici, si legge, «non può essere soltanto una diversa sistemazione degli esami attuali e l'introduzione di tecniche più perfezionate di controllo del lavoro degli studenti». Essa non può essere ridotta a «un mero fatto tecnico: è lo strumento per indirizzare gli orientamenti metodologici e i contenuti della scienza giuridica nei decenni a venire». Una tale riforma, insomma, ha senso

«solo quando risponda, e nello stesso tempo lavori a promuovere un generale mutamento di concezioni sulla metodologia della scienza giuridica, sulla funzione dei giuristi nella società, sulla formazione che a tal fine deve essere data agli studenti, sul lavoro di ricerca che deve essere svolto dagli studiosi»<sup>8</sup>.

Simili prese di coscienza del significato profondo della questione della formazione giuridica si sono susseguite durante tutto il secolo scorso e pressoché in tutti i paesi di *civil law*. In Francia, ad esempio, contributi importanti si sono avuti da Raymond Saleilles<sup>9</sup>, da André Tunc<sup>10</sup> e dal movi-

<sup>6</sup> A quella conferenza ne seguirono altre tre, nel 1971, 1974 e 1976 (delle facoltà, non più dei presidi). V., in merito, SACCO 2011, 675-678.

<sup>7</sup> SCARPELLI 1968, 7, 3 e 5.

<sup>8</sup> CASSESE et al., 22.

<sup>9</sup> V., in particolare, SALEILLES 1902, 313-329.

<sup>10</sup> TUNC 1957, 71-78.

mento “Critique du droit”<sup>11</sup>, rispettivamente all’inizio, a metà e nell’ultimo quarto del Novecento.

E tuttavia, ed è là che il ritratto di Merryman coglie nel segno, queste ed altre voci che si sono levate nel vecchio continente per attirare l’attenzione sull’importanza del tema della formazione giuridica non sono riuscite a rompere il muro dell’indifferenza che ha circondato la cultura giuridica dei *civil lawyers* durante tutto il ventesimo secolo. In altre parole, quelle voci non erano voci di corifei, di rappresentanti autorevoli di una *communis opinio*, di una sensibilità diffusa in seno alla comunità scientifica; erano, al contrario, voci di solisti che, puntando l’indice contro il modello d’insegnamento in vigore, contestavano, più o meno esplicitamente, l’intera concezione del diritto e della scienza giuridica della loro epoca.

Proprio a questo proposito, si può notare un’altra significativa differenza rispetto al mondo anglosassone. Qui, l’attenzione per il tema della *legal education* è stabile e continua; nei paesi di *civil law*, invece, l’interesse si manifesta episodicamente e, in particolare, nei momenti in cui gli attacchi al paradigma scientifico dominante si fanno più robusti; nei periodi, insomma, per dirla con Thomas Kuhn, di «scienza straordinaria», non di «scienza normale»<sup>12</sup>.

La prova del diffuso disinteresse per il tema della formazione giuridica nei paesi di *civil law* è data dal fatto che le critiche, pur autorevoli, al modello d’insegnamento che si è imposto in Europa continentale in seguito alla statualizzazione del diritto e al successo del positivismo giuridico (sia nella versione francese dell’esegesi, sia in quella tedesca della pandettistica) e le proposte di riforma che si sono succedute durante tutto il secolo scorso non hanno avuto né la forza di generare un ampio dibattito in seno alle comunità scientifiche<sup>13</sup> né, ancor meno, la capacità di trasformare significativamente le pratiche concrete d’insegnamento. Queste, eccezion fatta per alcuni aggiornamenti e per qualche innovazione pedagogica come l’introduzione, in Francia, dei «travaux dirigés», resi obbligatori dalla riforma del 1954<sup>14</sup>, hanno continuato a seguire passiva-

<sup>11</sup> V., soprattutto, GLEIZAL 1978, 71-113.

<sup>12</sup> KUHN 1999. Con il sintagma «scienza straordinaria» Kuhn indica la fase che si apre quando le anomalie del paradigma diventano consistenti e una parte della comunità scientifica, normalmente più giovane, comincia a contestarlo. Si pongono così le premesse per una rivoluzione scientifica che, se ha successo, produce un nuovo paradigma e una nuova fase di «scienza normale». Questa si occupa della «ripulitura» del nuovo paradigma, ossia si impegna «all’articolazione di quei fenomeni e di quelle teorie che sono già fornite» da esso. Una tale attività si presenta «come un tentativo di forzare la natura entro le caselle prefabbricate e relativamente rigide fornite dal paradigma». Compito della scienza normale non è, infatti, quello di scoprire nuovi generi di fenomeni; «anzi, spesso sfuggono completamente quelli che non si potrebbero adattare all’incasellamento» (KUHN 1999, 44)

<sup>13</sup> Nell’introduzione alla seconda edizione del primo volume della collana *L’educazione giuridica*, Nicola Picardi, dopo aver ricordato che nella cultura anglosassone, diversamente da quella di *civil law*, «il problema della *legal education* ha avuto sempre grande rilievo, tanto da costituire, tradizionalmente, una vera e propria disciplina, corroborata da una vasta letteratura e diffusa in diverse riviste specializzate», osserva che le ricerche collettive degli anni Settanta a Perugia erano «pionieristiche» e che le stesse ebbero uno scarso impatto sulla comunità scientifica italiana, «anche perché, soprattutto i primi due volumi, erano difficilmente reperibili», segno evidente dello scarso interesse per il tema (PICARDI 2008, IX-X).

<sup>14</sup> Come osserva CHEVALLIER 2011, 103-104, l’introduzione dei «travaux dirigés», preceduta nel 1922 dalle «conférences» (facoltative), non ha «remis en cause la prééminence du cours magistral, qui rest[e] l’institution pédagogique centrale, le contrôle des connaissances servant toujours à contrôler la capacité de mémorisation des étudiants». Per una critica della pedagogia seguita normalmente nei TD, v. MORÉTEAU 2006, 287-288. Moréteau sottolinea, innanzitutto, che gli studenti sono spesso troppo numerosi (35-40, «alors que 30 était le chiffre de référence trois décennies plus tôt. Signe des temps, les étudiants parlent aujourd’hui de “cours de TD” par opposition au “cours d’amphi”, expressions inquiétantes») e che il giovane ricercatore che si occupa dei TD «a rarement plus de trois ou quatre ans d’expérience et est souvent novice dans la matière qu’il enseigne». Questi, inoltre, è ben consapevole «qu’il doit éviter de contredire la dictée du professeur s’il veut éviter des plaintes inutiles. Il fera régner dans sa salle un académisme souvent plus pesant que celui du professeur car il est lui-même un professeur en cours de (re-)production». Per evitare problemi, «les chargés de TD s’alignent sur un conformisme moyen et apprennent à s’adapter aux professeurs. Et, bien sûr, ils imposent le sacro-saint plan en deux parties et deux sous-parties ainsi que le sempiternel commentaire d’arrêt. Bien peu se risquent à des pédagogies novateurs, alors qu’il n’y a aucun risque à le faire».

mente le vecchie liturgie, lasciando completamente all'iniziativa individuale – che è sempre rara – la sperimentazione di nuovi metodi di insegnamento<sup>15</sup>.

Non si può quindi dar torto a Joseph Weiler quando afferma, con amarezza, che «nell'ambito dell'accademia l'insegnamento è una delle dimensioni professionali meno importanti». Tra gli indicatori «misurabili dei progressi accademici, come salari, promozioni, congedi, assunzioni da parte di un'altra (più “prestigiosa”) università, l'insegnamento è sempre menzionato, ma in realtà non conta nulla»<sup>16</sup>.

### 3. I segni di un cambiamento

Se fino a un recente passato questo quadro desolante era difficilmente contestabile, da un po' di tempo a questa parte sembra che le cose stiano cambiando.

Infatti, dall'inizio del nuovo millennio, e in modo ancora più marcato in questi ultimi dieci anni, si assiste un po' dappertutto in Europa a una fioritura di convegni, di congressi<sup>17</sup>, di seminari, di *workshop*, di ricerche individuali e collettive, di rapporti<sup>18</sup>, di pubblicazioni scientifiche, di *dossiers*<sup>19</sup>, di manifesti e di sperimentazioni di nuovi modelli pedagogici che rivelano un crescente interesse per la questione della formazione giuridica nei paesi di *civil law*.

La novità non consiste soltanto nel numero di queste iniziative e nella loro concentrazione in un lasso di tempo relativamente breve – una novità che sarebbe già, di per sé, particolarmente significativa – ma nella presa di coscienza, sempre più diffusa nel mondo delle università, delle professioni e delle istituzioni (quantomeno in certi paesi), dell'importanza e dell'urgenza<sup>20</sup> – per il futuro della ricerca scientifica, del diritto e della società – di un profondo rinnovamento del modello formativo che abbiamo ereditato dalla fase positivista della modernità giuridica.

In Italia, un primo, importante, segno di questa svolta ci viene dall'istituzione, per iniziativa di Orlando Roselli, di un “Osservatorio sulla formazione giuridica”<sup>21</sup>. Nell'introduzione agli atti di un convegno su “La riforma degli studi giuridici”, che si tenne nel 2003 presso l'Università di

<sup>15</sup> Jacques Chevallier conclude il suo studio sulla posizione del movimento “Critique du droit” nei confronti del tema dell'insegnamento riconoscendo che «la critique effectuée par le mouvement “Critique du droit” il y a trente ans, n'a [...] guère eu d'influence sur l'enseignement juridique dont la spécificité reste réaffirmée et la conception inchangée». Gli insegnamenti restano «très généralement dominés par un “positivisme techniciste”, qui s'attache à restituer le plus fidèlement possible l'état du droit existant, tout en construisant et en diffusant les cadres conceptuels destinés à assurer la cohérence et la complétude de l'édifice normatif». La persistenza di questo modello d'insegnamento è la prova «de la profondeur de l'enracinement d'une tradition juridique qui, comme l'avait d'ailleurs montré “Critique du droit”, est indissociable d'un modèle d'État que le droit et les juristes ont contribué à édifier». E termina dicendo che «tout le problème est de savoir dans quelle mesure cette tradition pourra être maintenue, compte tenu de l'ébranlement de ce modèle, notamment sous la pression de la mondialisation» (CHEVALLIER 2011, 111-112; la sottolineatura è nostra).

<sup>16</sup> WEILER 2017, 730.

<sup>17</sup> È il caso del congresso dell'Accademia internazionale di diritto comparato che si è tenuto a Vienna dal 20 al 26 luglio del 2014. La pubblicazione degli atti si deve a JAMIN, CAENEGEM 2016.

<sup>18</sup> V., in particolare, l'originale e stimolante rapporto, depositato nel 2002, della “Commission de Réflexion sur les Études de droit”, presieduta da Antoine Lyon-Caen, e le raccomandazioni contenute nel rapporto del 9 novembre 2012 del Wissenschaftsrat – organo consultivo del governo federale e dei Länder, istituito nel 1957 – sulla formazione giuridica in Germania. Su questo rapporto, disponibile nella versione inglese dal 2013 (*Prospects of Legal Scholarship in Germany. Current Situation, Analyses, Recommendations*), v. i contributi di SORDI 2014, BRUTTI 2014 e LIBERTINI 2014.

<sup>19</sup> Una particolare fioritura si è avuta in Francia negli ultimi dieci anni: PIMONT 2010, 87-263; AA.VV. 2010, 9-191; AÏT-AOUDIA, VANNEUVILLE 2013, 9-116; BAILLEUX, OST 2014, p. 25-162; AA.VV. 2018, 209-256.

<sup>20</sup> VOGLIOTTI 2014, 73-85.

<sup>21</sup> I risultati dei lavori dell'osservatorio sono stati raccolti in una collana di dodici volumi pubblicata, a cura di Vincenzo Cerulli Irelli e Orlando Roselli, dalle Edizioni scientifiche italiane tra il 2005 e il 2007 (“Collana per l'Osservatorio sulla formazione giuridica”).

Firenze, Roselli ci spiega le ragioni che lo indussero a concepire un tale progetto: «Promuovere una sede di riflessione continua, non occasionale, sulla didattica del diritto in quanto momento di riflessione sul metodo giuridico» e sulle «trasformazioni sempre più rapide e profonde delle categorie di spazio e tempo» che caratterizzano l'esperienza giuridica contemporanea. Pur riconoscendo l'esistenza di iniziative grandi e piccole sull'insegnamento delle differenti discipline, il costituzionalista fiorentino rileva la mancanza di

«una sede che sia di raccordo e di promozione di una riflessione sistematica sui molteplici profili di una formazione adeguata alle stesse trasformazioni degli ordinamenti giuridici e che sia capace di trasmettere la comprensione dell'evolversi degli stessi processi di strutturazione del fenomeno giuridico»<sup>22</sup>.

Convinto della necessità di costruire una vera «scienza della formazione giuridica»<sup>23</sup>, ci mette in guardia contro il pericolo di «realizzare una riforma a metà, che magari furbescamente pigramente sostituisca etichette, invece che rinnovare contenuti; che non abbia la forza o il coraggio di promuovere un mutamento radicale nel costume accademico, nei modelli organizzativi delle nostre Facoltà»<sup>24</sup>.

La recente fioritura di riflessioni sul tema della formazione giuridica e le crescenti sperimentazioni di percorsi didattici innovativi – che nell'ultimo anno hanno subito un'accelerazione in seguito alla necessità di immaginare metodi di insegnamento alternativi alla didattica in presenza, sospesa dall'emergenza sanitaria per COVID-19 – sembrano suggerire che il modello tradizionale d'insegnamento abbia raggiunto il suo punto *critico*. Nella medicina ippocratica, la parola “*krísis*” – sostantivo che viene dalla radice del verbo “*kríno*” che significa distinguere e separare, operare una scelta, decidere – indica la fase “decisiva” dell'evoluzione della malattia, un cambiamento, come attesta il dizionario *Littré*, che si manifesta «par quelques phénomènes particuliers, comme une excrétion abondante, une hémorrhagie considérable, des sueurs». Analogamente, l'intensificazione e la diffusione dell'interesse per la questione della formazione giuridica, unite all'aumento del peso e del numero dei capi d'imputazione nei confronti del modello tradizionale d'insegnamento, possono essere interpretati – questo è almeno l'auspicio – come i segni che annunciano, dopo tanti tentativi falliti, una vera e propria rivoluzione del modo di concepire la formazione del giurista.

A onor del vero, si deve aggiungere che la crisi del nostro modello d'insegnamento del diritto è anche l'effetto di un più generale e non meno grave stato di malessere delle nostre università, prese nella morsa di una crescente burocratizzazione che ne appesantisce e rallenta i movimenti, di una cultura della diffidenza che disincentiva iniziative e innovazioni e, *last but not least*, di una costante diminuzione del fondo di finanziamento ordinario che rappresenta, di per sé, un forte ostacolo per qualsiasi seria riforma<sup>25</sup>. Rispetto a questo scenario sconsolante, è una magra consolazione apprendere che, anche al di là delle Alpi, la situazione è altrettanto preoccupante. In un editoriale di qualche anno fa, pubblicato sulla prestigiosa rivista *Dalloz*, Olivier Beaud ha lanciato un grido d'allarme, denunciando l'«infernale *dégradation*» delle università francesi che verserebbero ormai «dans un état très critique»<sup>26</sup>.

Se si tende l'orecchio verso il mondo delle professioni, le critiche nei confronti dell'insegnamento universitario del diritto sono ancora più pesanti. Sono critiche, beninteso, che vengono da lontano. Già all'inizio del secolo scorso, Vittorio Scialoja notava che

<sup>22</sup> ROSELLI 2005, 20 e 22.

<sup>23</sup> ROSELLI 2012.

<sup>24</sup> ROSELLI 2005, 24.

<sup>25</sup> V. il rapporto della Fondazione RES, VIESTI 2016.

<sup>26</sup> BEAUD 2015, 2177.



«da tutte le parti noi sentiamo gravi lamenti sulle condizioni attuali di coloro che escono dalle università, e specialmente di coloro che escono dalla facoltà giuridica. Se voi leggete [...] le relazioni delle commissioni esaminatrici dei concorsi per l'ammissione alla carriera giuridica, trovate ripetuti ogni anno i lamenti circa la deficienza della preparazione dei candidati».

E tali lamenti si estendono «in generale alle condizioni di tutti coloro che appartengono alle diverse professioni giudiziarie, forensi o amministrative»<sup>27</sup>.

E tuttavia, da qualche anno in qua, le critiche dei pratici, e specialmente degli avvocati, sono diventate più dure e perentorie. In un articolo il cui titolo non lascia spazio al dubbio («Remettre la faculté de droit au service de la profession d'avocat»), Thierry Wickers, presidente emerito del «Conseil national des barreaux», dopo aver ricordato «le peu de cas dans lequel sont tenues les études de droit, considérées comme trop dogmatiques et éloignées de la réalité» e constatando il perdurante immobilismo dei professori, propone la seguente, drastica, soluzione al problema dell'«insatisfaction permanente de la profession d'avocat à l'égard de la formation initiale de ses membres»: «imposer aux universitaires la révolution qu'ils refusent, en les contraignant à assurer un enseignement conforme aux besoins de la profession»<sup>28</sup>.

Se è del tutto evidente che la soluzione dei problemi dell'insegnamento del diritto non possa venire dai *diktat* del mondo delle professioni le cui attese, del resto, come osserva Christophe Jamin, sono molto varie – tante sono infatti le figure dei giuristi pratici – e mutevoli, evolvendo in funzione delle trasformazioni dell'esperienza giuridica<sup>29</sup>, è altrettanto evidente che, se dovesse persistere questa sordità dell'università nei confronti di quel mondo e, ancor prima, nei confronti delle sfide che ci vengono dalle trasformazioni del diritto e della società, la marginalizzazione degli studi giuridici, già all'opera, finirà per assumere dimensioni inquietanti.

Come ci ricorda, con la solita chiarezza, Thierry Wickers nel testo sopra citato,

«s'il fût une époque où [...] on se devait d'avoir “fait son droit” avant d'entrer dans le commerce et l'industrie, ces temps sont bien révolus. Les écoles de commerce n'ont rien à craindre de la concurrence des facultés de droit. Et c'est plutôt le mouvement inverse qui se dessine, puisque les grands cabinets d'avocats sont devenus friands de *curriculum vitae* mentionnant le passage par l'une de ces écoles, où l'on apprend aussi le droit mais pas avec les mêmes professeurs, ni de la même façon»<sup>30</sup>.

In Francia, dove le facoltà giuridiche da tempo hanno perso il monopolio della formazione del giurista, oltre alla concorrenza, cui accennava Wickers, delle «grandes écoles de commerce»<sup>31</sup> – e del binomio Sciences Po<sup>32</sup> e ENA, al quale, a partire dalla creazione, nel 1945, dell'École Nationale

<sup>27</sup> SCIALOJA 1936, 205.

<sup>28</sup> WICKERS 2012, 2647 e 2642.

<sup>29</sup> JAMIN 2012, 141.

<sup>30</sup> WICKERS 2012, 2642.

<sup>31</sup> Sul ruolo di queste scuole nel mercato francese della formazione giuridica, v. BILAND 2013, 49-65.

<sup>32</sup> L'istituzione nel 1872 dell'École libre des sciences politiques (Sciences Po) viene fatta risalire, dal suo fondatore Émile Boutmy, all'inadeguatezza dei programmi e della metodologia delle “Facultés de droit” per la formazione dell'alta funzione pubblica francese. Come ricorda Jean-Jacques Gleizal, per Boutmy le facoltà avrebbero il torto «d'avoir des programmes trop rigides et insuffisamment variés». Ma la critica più severa attiene ai metodi di lavoro e al loro «esprit». Qual è, si chiede Boutmy, il tipo di sapere che si insegna nelle facoltà giuridiche?: «Propositions abstraites, subtiles interprétations verbales, déductions fortement enchaînées, simplifications parfois excessives, conclusions toujours catégoriques, voilà dans quelle fréquentation de tous les instants l'intelligence apprend et aime à se mouvoir. L'esprit de géométrie, au sens où l'entendait Pascal, devient sa règle». Insomma, conclude Gleizal, per Boutmy il giurista che esce dalle facoltà «n'est pas apte à saisir la complexité, les mutations des réalités politiques, administratives, économiques et financières qui constituent la matière des sciences de l'État» (GLEIZAL 1978, 92 (la citazione di Boutmy, ricordata da Gleizal, è tratta da un articolo intitolato «Des rapports et des limites des études juridiques et des études politiques», in *Revue internationale de l'enseignement*, 1889).

d'Administration, è stata affidata la formazione dell'alta funzione pubblica francese, «au point qu'aujourd'hui un nombre important des membres du Conseil d'État [...] n'a jamais vraiment fréquenté les facultés de droit»<sup>33</sup> – si è aggiunta, recentemente, la concorrenza dell'École de droit di Sciences Po. Frutto di un progetto particolarmente innovativo, che si ispira al modello americano delle *law schools*, cui accedono, com'è noto, studenti già in possesso di una laurea di primo livello in un'altra disciplina, la Scuola ottenne dal ministero della giustizia, nel settembre del 2007, l'autorizzazione a rilasciare diplomi (nei suoi due master biennali in “*carrières juridiques et judiciaires*” et “*droit économique*”) che consentono ai suoi laureati di accedere all'esame per entrare nei «centres régionaux de formation professionnelle des avocats». Com'era prevedibile, questa irruzione di Sciences Po sul mercato parigino della formazione giuridica ha provocato una reazione feroce da parte delle facoltà, che, fino ad allora, avevano conservato il monopolio della formazione dei futuri avvocati, l'ultimo monopolio rimasto in Francia alle facoltà giuridiche, non essendo necessaria una laurea in giurisprudenza per accedere all'École Nationale de la Magistrature<sup>34</sup>.

In Italia, dove, per il momento, l'accesso alle carriere forensi continua ad essere riservato ai possessori di una laurea magistrale (quinquennale) in giurisprudenza, il malessere di cui soffrono gli studi giuridici si manifesta, in modo particolare, nella forte diminuzione del numero delle immatricolazioni, che, in meno di dieci anni, si è ridotto, a livello nazionale, di più di un terzo<sup>35</sup>. Questa forte contrazione delle iscrizioni, che non ha eguali negli altri paesi europei (in Francia, ad esempio, il problema è opposto, quello di dover gestire un numero di studenti in costante crescita), è il segno più evidente del forte indebolimento del prestigio e dell'attrattività di cui questi studi, fino a un recente passato, hanno sempre goduto in Italia e ciò malgrado le ricorrenti critiche che si sono susseguite, come si è visto, durante tutto il secolo scorso. Sebbene le ragioni di questo preoccupante fenomeno siano diverse – l'onda lunga della crisi del 2008, cui si aggiunge, ora, l'impovertimento causato dalla pandemia di COVID-19; la saturazione della professione di avvocato; la contrazione delle assunzioni della pubblica amministrazione; il calo del prestigio sociale della figura del giurista a vantaggio di altre figure professionali – non v'è dubbio che una delle ragioni principali della perdita di *appeal* degli studi giuridici vada individuata nella sempre più vistosa inadeguatezza del modello educativo; un modello che le ultime riforme hanno addirittura peggiorato, allungando di un anno il ciclo di studi senza un effettivo guadagno in termini formativi (in Francia, ad esempio, quattro anni sono sufficienti per accedere ai concorsi per le carriere forensi) e accrescendo il tasso di rigidità del sistema che impedisce di diversificare i percorsi e di incidere significativamente sull'organizzazione e sui contenuti della didattica<sup>36</sup>.

<sup>33</sup> JAMIN 2012, 74.

<sup>34</sup> La durezza di questa reazione (che ha dato origine, tra l'altro, a diversi ricorsi al Consiglio di Stato, tutti rigettati e a due petizioni: la prima firmata da più di 400 professori e «*maîtres de conférences*», la seconda dalla quasi totalità dei direttori degli Instituts d'Études Judiciaires che si occupano della preparazione dei giovani laureati all'esame d'avvocato e al concorso per l'ENM) è ricordata dal suo direttore JAMIN 2010, 125-136. I capi d'accusa erano sostanzialmente due. Innanzitutto, la concorrenza sleale di Sciences Po, una “*grande école*” che, com'è noto, gode di notevole prestigio, di ampie libertà, di privilegi e di cospicui finanziamenti e che, per queste sue caratteristiche, avrebbe finito per svuotare «*les facultés de droit de leurs meilleurs étudiants*» condannandole alla sola «*gestion des masses*». La seconda accusa atteneva all'impossibilità di formare dei buoni giuristi in soli due anni, contro i quattro delle facoltà (il quinto anno delle facoltà – *Mastère 2* – non è necessario per accedere ai concorsi delle professioni forensi). Rispetto a quest'ultimo argomento, Jamin osserva che la questione della durata degli studi nasconde una ragione più profonda, legata alla concezione del diritto radicata nella mentalità della gran parte dei professori delle facoltà giuridiche francesi. Siccome il diritto, secondo questa concezione “*dottrinarica*” (sistemica e dogmatica), sarebbe una «*totalité dont il faudrait idéalement maîtriser à peu près tous les aspects pour être en mesure de se prévaloir précisément du titre de juriste*», due anni di studi giuridici sarebbero troppo pochi per trasmettere agli studenti questa totalità (p. 128 e 132). Ben diversa è invece la concezione del diritto (pragmatica e interdisciplinare) che ha ispirato il modello dell'École de droit di Sciences Po.

<sup>35</sup> V., in proposito, CASO 2016.

<sup>36</sup> Una chiara e approfondita illustrazione delle varie tappe dell'evoluzione normativa che ha coinvolto la formazione dei giuristi in Italia (dal 1969 al 2014) ci è fornita da PADOA SCHIOPPA 2014, in una ricca silloge dei vari con-

#### 4. *Un modello che soffre sia sul versante teorico sia sul versante pratico*

In mancanza di un autentico rinnovamento, gli studi giuridici, oltre ad essere sempre più marginalizzati, cesseranno definitivamente di svolgere la fondamentale funzione sociale cui sono chiamati. Assicurare, da una parte, un'autentica educazione scientifica capace di formare giuristi «liberi» e «responsabili», come si legge nel titolo del Manifesto dell'Université Saint-Louis di Bruxelles<sup>37</sup>. Formare, cioè, come sostiene Pierre Legrand, dei «*penseurs de la chose juridique*»<sup>38</sup>, consapevoli delle conseguenze e delle responsabilità sociali, etiche, politiche, economiche che il lavoro del giurista porta necessariamente con sé. Fornire, dall'altra parte, le competenze utili per affrontare le sfide che provengono dal mondo, sempre più diversificato, dei mestieri del diritto, con la consapevolezza che lo strumento migliore per la realizzazione di questo obiettivo è il compimento della sua prima missione: assicurare, appunto, una formazione scientifica esigente, puntare all'«*éducation supérieure des esprits*», come affermava nel 1902 Raymond Saleilles, per il quale «*tout enseignement supérieur*» deve contribuer «*à faire l'éducation intellectuelle, scientifique et morale, des générations auxquelles il s'adresse: c'est l'honneur, comme la responsabilité redoutable, du professorat; nous ne pouvons nous y soustraire*»<sup>39</sup>.

Allo stesso modo, Uberto Scarpelli, nella già ricordata relazione del 1967, di fronte all'antico dilemma se all'insegnamento del diritto nelle facoltà di giurisprudenza si debba dare un'impostazione di fondo scientifica o pratico-professionale, propendeva nettamente per la prima soluzione, osservando che non si addice all'università il compito di «*procurare immediatamente specifiche abilità professionali*»; ad esse spetta piuttosto il compito di

«*produrre intelletti scientificamente allenati e capaci di acquisire e modificare abilità professionali: che è poi, fra l'altro, il solo modo per procurare le abilità professionali occorrenti in diversi ruoli oggi e nel futuro, non essendo possibile coprire nell'insegnamento la gamma troppo vasta delle specifiche abilità professionali e prevedere con sicurezza le abilità professionali che le trasformazioni sociali richiederanno agli studenti di ora fra un po' di anni o qualche decennio*».

Data la rapidità dei mutamenti del diritto e della società,

«*dei buoni pratici rimarrebbero presto indietro al tempo e non sarebbero più nemmeno dei buoni pratici; soltanto giuristi educati nel rigore ed insieme nell'apertura, adattabilità, elasticità della scienza potranno, attraversando e superando la crisi, far fronte ai compiti che il tempo pone loro*»<sup>40</sup>.

Rispetto a questo duplice obiettivo, scientifico e pratico, il nostro modello formativo – che malgrado alcune innovazioni pedagogiche è rimasto fondamentalmente dottrinale e «*descrittivo*»<sup>41</sup> – è forte-

tributi sul tema pubblicati dall'Autore a partire dal 1977. Nell'introduzione del 2014, significativamente intitolata «*Un percorso incompiuto*», auspicava lo «*sfrondamento quantitativo dei crediti delle materie obbligatorie senza sacrificarne alcuna*», «*l'abbreviazione di almeno un anno dei tempi necessari per l'accesso alle professioni legali*» e, soprattutto, «*la coerente adozione di moduli interattivi e seminariali per la fase avanzata del ciclo di studi: il che implica una serie di mutamenti sostanziali della didattica*». Essi, aggiungeva, «*non si conseguono per decreto ma piuttosto per altre vie, con un impegno personale accresciuto e per progressiva assimilazione da parte dei nuovi docenti. Ed in tempi non brevi*» (p. 17).

<sup>37</sup> AA.VV. 2016, 169-175.

<sup>38</sup> LEGRAND 1998, 300. Legrand prosegue dicendo che solo questi giuristi sapranno «*se livrer aux investigations audacieuses, aux recensements téméraires, aux recoupement inattendus dont on espère qu'ils favoriseront une justice mieux ressentie laquelle dépend, avant tout, rappelons-le, de l'étoffe du savoir dont sont imbus ceux qui prétendent la pratiquer*».

<sup>39</sup> SALEILLES 1902, 316 e 320.

<sup>40</sup> SCARPELLI 1968, 22-23.

mente carente. Ancora una volta, la denuncia di questa inadeguatezza è risalente. Risuonò, già alla fine del XIX secolo, nelle pagine di Léon Duguit<sup>42</sup> e sarà ripresa periodicamente durante tutto il secolo scorso, a partire dalla già ricordata conferenza di Vittorio Scialoja<sup>43</sup>. Non ci stupisce di ritrovarla, alla fine degli anni Settanta, nel saggio-manifesto di un movimento, “Critique du droit”, particolarmente severo nei confronti della cultura giuridica francese dell’epoca e, conseguentemente, del modello tradizionale di formazione giuridica. L’insegnamento universitario, si legge,

«a un double objectif: préparer les étudiants à affronter la vie professionnelle et leur donner une formation générale s’appuyant sur les connaissances scientifiques les plus récentes. Or l’enseignement qui est dispensé dans les ex-facultés de droit ne satisfait à aucune de ces exigences. D’une part, il est inadapté à la pratique; d’autre part, il est loin de refléter l’état des recherches en sciences sociales»<sup>44</sup>.

Di recente, il tema è stato ripreso da Christophe Jamin che lo riassume con particolare efficacia. Compito degli studi giuridici, osserva il direttore dell’École de droit di Sciences Po, è di fare «de la théorie au sens le plus exigeant du terme, d’un côté, et de la pratique au sens le plus concret du terme, de l’autre». Della teoria,

«parce qu’il est plus facile d’acquérir les modes de raisonnement et les logiques à l’œuvre dans la réflexion juridique quand on en connaît l’histoire ou les prémisses philosophiques, et parce qu’un enseignement du droit propre à former des praticiens gagne à utiliser les outils des sciences sociales, économiques ou politiques». Della pratica, «parce que ces futurs praticiens (mais aussi ceux qui ont vocation à devenir des universitaires) doivent être au plus vite amenés à se plonger dans des situations réelles, vraies, complexes».

A tal fine, oltre ad assicurare l’«intervention massive de praticiens»<sup>45</sup>, occorre puntare, da un lato, su metodi interattivi e casistici<sup>46</sup>, recuperando la tradizione medievale delle *disputationes*<sup>47</sup>, all’origine delle *moot courts* anglosassoni<sup>48</sup>, che introducono lo studente alla dimensione procedurale e controversiale del diritto, e, dall’altro lato, si deve incoraggiare la pratica, che in questi ultimi anni si va diffondendo sempre di più nei paesi di *civil law*, delle cliniche legali, che immer-

<sup>41</sup> GLEIZAL 1978, 82. Gleizal fa l’esempio dell’insegnamento del diritto amministrativo: «Les diverses institutions – l’État, les collectivités locales, les établissements publics – sont décrites successivement et de façon minutieuse. Seulement rien n’est dit sur les raisons de la création des institutions ni sur les rapports – autres que juridiques – qui peuvent exister entre elles». Il divario «entre les études juridiques et l’état actuel des sciences sociales est grave en lui-même. Il fait que malheureusement l’esprit – scientifique – ne souffle que très rarement dans les ex-facultés de droit. Mais ce décalage est surtout condamnable par ses conséquences. La plus importante est qu’il interdit à l’enseignement du droit de saisir les réalités sociales. Celles-ci sont complexes et évolutives. Or elles ne peuvent être appréhendées par des disciplines compartimentées et descriptives. Coupée de la réalité, la formation juridique française ne peut ainsi satisfaire les besoins profonds de la société. Que les juristes ne s’étonnent pas d’être méconnus et incompris» (p. 82-83).

<sup>42</sup> DUGUIT 1888, 154.

<sup>43</sup> SCIALOJA 1936, 210: «L’attuale università non ha un sufficiente carattere scientifico da una parte, e dall’altra trascura nell’insegnamento del diritto quella parte della scienza che si riconnette più direttamente alla pratica».

<sup>44</sup> GLEIZAL 1978, 78.

<sup>45</sup> JAMIN 2010, 135.

<sup>46</sup> V., in merito, LARROSA 2011, 57-81 e TREGGIARI 2018, 73-84.

<sup>47</sup> In maniera generale, si può definire il metodo delle *disputationes* come «l’examen d’une question douteuse par le moyen d’une discussion du pour et du contre, appuyée sur des autorités contradictoires et tranchée par une détermination magistrale» (così FRYDMAN 2005, 187). Tale metodo, adottato da tutte le facoltà medievali, si componeva dei seguenti elementi: titolo (o esordio), caso (reale o fittizio e non sempre presente), *quaestio* in senso stretto (la formulazione dell’interrogativo), discussione e soluzione. V., in proposito, KANTOROWICZ 1938, 1-67.

<sup>48</sup> Le *moot courts*, eredi delle *disputationes* medievali, erano una delle due attività principali degli *Inns of Courts* londinesi (l’altra era rappresentata dai *readings*). Si trattava di un processo simulato relativo a un caso concreto, fittizio o reale (sulla storia di questo metodo d’insegnamento, v. HOLDSWORTH 1971, 481 s.).

gono gli studenti in problemi giuridici reali, obbligandoli a confrontarsi con operatori giuridici e attori della società civile<sup>49</sup>.

## 5. Le critiche al metodo delle lezioni ex cathedra

Com'è noto, il principale bersaglio delle critiche al nostro modello formativo è rappresentato dal corso magistrale, quelle lezioni *ex cathedra* che Vittorio Scialoja chiamava «predicazioni», una liturgia che

«il più delle volte è perfettamente inutile [...] e gli studenti nostri lo sanno e ve lo dimostrano nel modo più evidente ed offensivo: col non venire alle nostre lezioni; ed hanno perfettamente ragione. A che serve questa nostra predicazione quando ciò che diciamo si può leggere nei libri?».

Se tutto si dovesse ridurre a questo tipo di lezioni, prosegue Scialoja, «sarebbe meglio abolire l'insegnamento universitario». Ciò non significa «che l'insegnamento non sia necessario, ma significa che deve essere riformato nel senso che bisogna insegnare veramente e non fare queste finzioni che facciamo». E conclude dicendo che è questo il difetto più grave del nostro modello d'insegnamento: «Tutto il resto è accessorio; non trascurabile, ma accessorio; si potrà studiare il miglioramento del piano dei nostri studi, si potranno fare mille ritocchi utili, ma tutto sarà vano senza avere risolto questa prima questione»<sup>50</sup>.

Quarantadue anni dopo, nel momento in cui si cominciava a sperimentare la riforma francese del 1954 che aveva reso obbligatori i «travaux dirigés» per le materie principali, le stesse critiche verranno riproposte da Walter Bigiavi: «Gli studi giuridici così come sono ora congegnati, almeno da noi e in Francia (anche ora), non vanno assolutamente: la lezione cattedratica serve molto poco, tant'è vero che la gran massa degli studenti non le ascolta»<sup>51</sup>.

Analoghe censure vengono formulate l'anno successivo da Mauro Cappelletti che propone, come esempio da imitare, il modello tedesco e, in particolare, due metodi alternativi alle lezioni *ex cathedra*: le *Übungen*, esercitazioni collegate

«a vari lavori scritti oltreché a continue discussioni orali su “casi”, discussioni alle quali lo studente deve partecipare attivamente», e i seminari, dove, negli ultimi semestri dei suoi studi accademici, «lo studente serio e dotato per le ricerche scientifiche» presenta una «relazione» su una «originale ricerca scientifica», realizzata sotto la direzione del docente e in presenza degli altri «seminaristi» che sono «sempre invitati a fare osservazioni e obiezioni». Queste relazioni, osserva Cappelletti, «danno prova assai spesso di una diligenza e penetrazione di indagini tali da sbalordire chi è abituato a leggere le tesi di laurea delle nostre Università: il che è ben comprensibile a chi pensi come la nostra tesi di laurea sia il frutto di quattro o più anni di un apprendimento passivo e meccanico, non creativo ed autonomo (e come tale veramente scientifico)»<sup>52</sup>.

<sup>49</sup> Le *legal clinics*, che in questi ultimi anni hanno suscitato un interesse crescente nelle facoltà giuridiche europee (v., ad esempio, BLOCH 2011, AUREY 2015 e, per l'Italia, MAESTRONI, BRAMBILLA, CARRER 2018), sono, com'è noto, un prodotto della *legal education* americana e, in particolare, del movimento realista degli anni Trenta (v., per tutti, FRANK 1933, 907 s.). A questo innovativo metodo didattico la rivista «Questione giustizia» ha di recente dedicato un «obiettivo» (MINNITI, SPINA 2019).

<sup>50</sup> SCIALOJA 1936, 213-214.

<sup>51</sup> BIGIAVI 1956, 131.

<sup>52</sup> CAPPELLETTI 1957, 101-103. Sul modello tedesco di insegnamento del diritto, che non punta tanto sul “sapere” (la conoscenza accurata del diritto positivo) ma sul “saper fare” (la capacità di applicare la norma al caso concreto, capacità che viene valutata in sede di esame, dove le prove, siano esse scritte o orali, sono quasi sempre formulate sotto forma di casi pratici), v. LEHMANN 2016, 174-177.

Più recentemente, in un pungente articolo dedicato a fare il bilancio dello stato di salute dell'insegnamento del diritto in Francia<sup>53</sup>, Olivier Moréteau ci restituisce un ritratto impietoso, ma assai realistico, della pratica del corso magistrale:

«Un professeur est assis à la chaire et lit des notes posées devant lui. Il parle lentement, répète ses phrases, en utilisant les mêmes mots s'il est un "bon prof" qui a compris que le cours sera mieux su à l'examen s'il est "facile à prendre" et donc à apprendre. Parfois, l'étudiant a la chance d'assister à un *one (wo)man show* d'une qualité exceptionnelle, quand il est en présence d'une de ces stars des amphes capable de communiquer en même temps un savoir lumineux et la passion d'apprendre. [...] Mais trop souvent, le professeur dit son texte sur un ton plus au moins monocorde, au rythme de la dictée. [...] Les étudiants écrivent tout et ils changent de couleur ou soulignent pour noter les titres des parties, titres, chapitres, sections, paragraphes, I, A, 1°, a, a... Car la construction du cours est un édifice d'une hauteur vertigineuse, s'étirant facilement sur dix à quinze niveaux de subdivisions».

Come spiegare, si chiede Moréteau, che gli studenti restino «aussi fidèles à la dictée? Je dis bien la plupart d'entre eux, car j'ai pour ma part "séché" nombre de cours durant mes études, là où je ne voyais pas de valeur ajoutée par rapport à la lecture d'un texte imprimé». Ecco la sua risposta:

«L'étudiant veut être sûr de pouvoir, le jour de l'examen, restituer "la voix de son maître". La curiosité de l'étudiant moyen, quand elle n'est pas stimulée par la pédagogie (terme dont certains de mes collègues disent sans honte qu'il n'a pas sa place à l'université), laisse souvent la place à une stratégie débrouillarde. [...] La phrase "avec ce prof, si tu ne récites pas exactement son cours, c'est le carton assuré" est hélas trop souvent vérifiée. Quand la sécurité du parcours universitaire rejoint la paresse intellectuelle, il faut être un inconscient, une tête brûlée ou un chercheur en herbe pour aller trouver son savoir en dehors des notes prises à la dictée dans un amphis souvent bondé»<sup>54</sup>.

In presenza di critiche così dure e ricorrenti sembrerebbe che l'unica soluzione davvero risolutiva sia quella di sopprimere, *sic et simpliciter*, le lezioni cattedratiche.

Questa prima reazione, però, non coglie il cuore del problema che non è rappresentato dal metodo d'insegnamento in sé (che, anzi, secondo alcuni, avrebbe non pochi aspetti positivi, oggi più che in passato)<sup>55</sup>, ma dal modo in cui è impiegato e dall'assenza – o dalla marginalità – di metodi didattici alternativi del tipo di quelli che avevano suscitato l'ammirazione di Cappelletti. Come osserva giustamente Jean-Jacques Gleizal, il portavoce del movimento antiformalista "Critique du droit" sul tema dell'insegnamento, «en lui-même, le cours magistral n'a rien de critiquable. Bien fait il peut permettre à l'étudiant de gagner du temps et de saisir des mécanismes que la lecture des ouvrages ne lui aurait peut-être pas révélés». E tuttavia, precisa, nelle facoltà di giurisprudenza il corso magistrale

«n'est pas une technique d'enseignement parmi d'autres. Il est l'institution pédagogique centrale. Les travaux dirigés lui sont subordonnés. Aussi le rapport maître-élève est-il, de façon dominante, unilatéral. Le maître est actif, mais l'élève passif. L'étudiant en droit n'est guère préparé à affronter les

<sup>53</sup> Un giudizio particolarmente severo dell'insegnamento del diritto in Francia ci viene, di recente, da DANET 2018, 87-100.

<sup>54</sup> MORÉTEAU 2006, 285-287.

<sup>55</sup> In questo senso, v. il già ricordato «Manifeste pour la formation en droit», dell'Università Saint-Louis di Bruxelles: «Aujourd'hui décrié et abandonné dans des établissements aux filières sélectives, l'enseignement *ex cathedra* est incontournable dans notre réalité institutionnelle. Il ne doit toutefois pas être vécu comme une fatalité. Pratiqué face à des auditoires d'une taille raisonnable, nous sommes convaincus des vertus d'un tel enseignement qui, dans une société de l'information immédiate, brève et ludique, renforce les capacités d'écoute, d'attention, de compréhension et de synthèse de l'étudiant en droit» (AA.VV. 2016, 169).

problèmes et à prendre des responsabilités».

Alle critiche rivolte al metodo delle lezioni *ex cathedra*, così com'era praticato alla fine degli anni Settanta in Francia e com'è ancora in gran parte praticato oggi, Gleizal associa un'altra istituzione fondamentale del nostro sistema universitario, strettamente connessa a quel metodo: il manuale. Questi strumenti didattici che servono da supporto al corso magistrale (e che, non a caso, non vengono utilizzati nelle *law schools* americane)<sup>56</sup>

«ne font qu'aggraver les lacunes de celui-ci. Les manuels de droit ont en effet, dans leur immense majorité, été rédigés par des positivistes, c'est-à-dire par des juristes empiristes privilégiant la description du système juridique. Leur fréquentation va, par conséquent, amener l'étudiant à accumuler des connaissances et à se maintenir dans cette position de "reception passive" à laquelle le cours l'a habitué»<sup>57</sup>.

## 6. I presupposti teorici del modello tradizionale d'insegnamento del diritto

Contenuti, metodi, strumenti e finalità dell'insegnamento del diritto sono la conseguenza delle premesse teoriche e dell'immaginario del paradigma scientifico dominante che, secondo Thomas Kuhn, fornisce «per un certo periodo, [...] un modello di problemi e soluzioni accettabili a coloro che praticano un certo campo di ricerca»<sup>58</sup>.

Come si è già accennato, le critiche che si sono succedute durante tutto il secolo scorso al nostro modello d'insegnamento erano la conseguenza delle critiche che una parte assolutamente minoritaria di giuristi, particolarmente attenti ai nuovi fermenti sociali e alle nuove sollecitazioni teoriche, muoveva al paradigma dominante. A ogni tentativo di rivoluzione scientifica, il modello di formazione giuridica veniva contestato. Si può dunque sostenere che la storia novecentesca dei tentativi di cambiare i metodi e i contenuti dell'insegnamento del diritto sia anche la storia dei tentativi, mai coronati da successo, di realizzare una rivoluzione scientifica<sup>59</sup>. In altri termini, un nuovo modello di educazione giuridica non potrà mai affermarsi e consolidarsi fintanto che una rivoluzione scientifica non giunga a compimento, inaugurando una nuova fase di «scienza normale» (quella che viene celebrata nel «diritto dei manuali» e diffusa nelle aule universitarie). Dato lo stretto legame tra paradigma scientifico e modello formativo (che tra tutti gli elementi del paradigma è quello più resistente al cambiamento) e vista la particolare attenzione, in questi ultimi anni, per il tema della riforma dell'insegnamento del diritto, è lecito ipotizzare che il paradigma che si è affermato nell'Europa continentale in seguito alla rivoluzione scientifica moderna sia giunto alla sua fase terminale.

Contestato già alla fine del XIX secolo e rifiutato nel secondo dopoguerra da quei giuristi che riscoprirono la tradizione aristotelica della filosofia pratica (la topica di Vieweg, la «nuova retorica» di Perelman, l'ermeneutica giuridica gadameriana...) – riuscendo in tal modo a comprende-

<sup>56</sup> Per una proposta controcorrente (definita «populista» dal suo stesso autore) di affiancare un manuale (*textbook*) al tradizionale *casebook*, v. JOHNSON 2010, 41-59.

<sup>57</sup> GLEIZAL 1978, 79-80.

<sup>58</sup> KUHN 1999, 10.

<sup>59</sup> Sul tentativo, nella Francia dell'inizio del secolo scorso, di una «science du dehors» e sul ritorno di una «science du dedans», v. JAMIN 2012, 42-64. Quanto all'Italia, v. ORESTANO 2008, 138-146, che insiste sulle «conseguenze nefaste» dell'entusiastica adozione, tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, da parte della scienza giuridica italiana, del «concettualismo sempre più spinto» e del «formalismo sempre più rarefatto» della «pandettistica tedesca». Fra le «poste passive del bilancio», osserva Orestano, «va compreso in primo luogo il soffocamento, sul nascere, di quella serie di vie nuove verso cui la scienza italiana del diritto avrebbe potuto indirizzarsi e non si è indirizzata» (pp. 138-139).

re il significato autentico del nuovo stato costituzionale di diritto –<sup>60</sup> il paradigma giuridico moderno affonda le sue radici nella «*nova methodus*» dell’umanesimo giuridico (XVI secolo) e poggia, in estrema sintesi, su due pilastri<sup>61</sup>.

Il primo, fondamentale, è il risultato dell’adozione – per ragioni che qui non si possono richiamare – del metodo descrittivo, veritativo e oggettivante delle scienze che Aristotele chiamava «teoretiche» (la matematica e le scienze della natura). Questa “rottura epistemologica”, preparata dall’umanesimo e portata a termine dal giusnaturalismo moderno, è all’origine di una profonda trasformazione della concezione dell’essere del diritto. Per gli antichi e i medievali, che si mantennero fedeli all’insegnamento di Aristotele secondo cui il sapere giuridico appartiene alle «scienze pratiche», il diritto era concepito come «azione» (*práxis*). Il fine di tali scienze è l’azione buona, giusta (*eupraxía*). Quest’ultima era concepita come il risultato di un *giusto rapporto* – stabilito dall’*interpretatio* (il cui compito era la riduzione «*de iniquo ad aequum*»<sup>62</sup>) – tra fatto e diritto e tra “*auctoritas*” e “*ratio*” o, in altre parole, tra la prima dimensione del diritto (il diritto scritto di Creonte) e la seconda dimensione del diritto (il diritto non scritto di Antigone, espressione dei valori fondamentali della società). Coerentemente con queste premesse epistemologiche e ontologiche, la legge, secondo la celebre definizione di Tommaso d’Aquino, era intesa come un *ordine* (nel senso di ordinamento) della *ragione* per il bene comune: «*Quaedam rationis ordinatio ad bonum commune*».

In seguito all’adozione del metodo delle scienze teoretiche, il diritto non viene più concepito come “azione”, come “pratica sociale”, ma, analogamente alle scienze della natura, come una “cosa”, una “sostanza” che, nella fase positivista della modernità (in cui il diritto è ridotto a una sola dimensione, quella potestativa), è creata da un’autorità eminente (il legislatore), applicata fedelmente dal giudice (*dura lex sed lex*) e descritta in modo oggettivo dalla scienza (il dogma dell’avalutatività della scienza giuridica), il cui fine non è più l’azione buona (che presuppone l’idea di una ragione teleologicamente orientata e quella di un sapere che contribuisce alla produzione del suo oggetto), ma la verità, concepita come la perfetta *corrispondenza* tra la cosa diritto e le proposizioni, puramente descrittive e avalutative, dei giuristi.

Il secondo pilastro del paradigma moderno è rappresentato dalla sua *logica dei confini*: confini *geopolitici* (la fine dello *ius commune* per effetto del processo di statualizzazione del diritto, all’origine del moderno diritto internazionale pubblico e privato), *temporali* (il diritto non è più considerato come un processo in costante divenire, come un prodotto della storia delle sue interpretazioni e, quindi, dell’uso che concretamente ne fa una comunità storicamente determinata, ma come il risultato di un atto – istantaneo e autoreferenziale – di *imperium*), *teorici* (l’autonomia del diritto e la purezza della scienza giuridica), *disciplinari* (la *summa divisio* pubblico-privato e l’articolazione del diritto in differenti branche autonome).

Contenuti e metodi d’insegnamento sono coerenti con quelle premesse teoriche: lo studente deve apprendere, fondamentalmente, il sistema giuridico in vigore all’interno del suo Stato, sistema elaborato dalla dottrina e trasmesso *ex cathedra* secondo un’articolata offerta formativa distinta per materie indipendenti. Compito dello studente è apprendere passivamente quel sistema di norme e di elaborazioni dottrinali e restituirlo il più fedelmente possibile all’esame.

## 7. Quale formazione, per quale diritto e per quale giurista?

Profondamente radicato nella mentalità dei giuristi di *civil law*, questo paradigma, malgrado tutti i cambiamenti che sono intervenuti nella società, nel diritto e nella riflessione teorica, ha fornito una legittimazione scientifica al nostro modello di educazione giuridica durante tutto il secolo scorso,

<sup>60</sup> V., in proposito, VOGLIOTTI 2019, 66-75.

<sup>61</sup> Sulle caratteristiche del paradigma giuridico moderno, sulla sua formazione e sulla sua crisi, v. VOGLIOTTI 2007.

<sup>62</sup> *Placentini Summa Codicis*, Moguntiae 1536, citata da GROSSI 1995, 169.



stabilendo, implicitamente, le caratteristiche che dovrebbe avere un “buon giurista”. Come osserva, infatti, Jacques Chevallier, la figura del buon giurista non si può definire in astratto: a parte alcuni tratti comuni, essa si definisce rispetto «à un lieu et à un temps donnés»<sup>63</sup>, cioè alla luce di un dato paradigma scientifico che è sempre storicamente e geograficamente determinato.

In un mondo come il nostro, caratterizzato dalle migrazioni di massa e dal multiculturalismo, dalla «società del rischio»<sup>64</sup> e dai cambiamenti climatici, dalla rivoluzione digitale e dalla quarta rivoluzione industriale, dal potere del capitalismo finanziario e dall'aumento delle diseguaglianze sociali, dai «big data» e dalla «gouvernance par les nombres»<sup>65</sup>, l'immagine del buon giurista – e, di conseguenza, l'idea di che cosa sia un buon modello di formazione giuridica – non possono che essere radicalmente diverse da quelle che si sono imposte nel corso del XIX secolo.

Sul fronte dell'esperienza giuridica, le trasformazioni non sono meno importanti. In particolare, il sistema delle fonti, che fino alla metà del secolo scorso si poteva ancora rappresentare con la metafora della piramide kelseniana, è stato travolto dai processi di costituzionalizzazione, di europeizzazione e di globalizzazione del diritto. La profondità di queste trasformazioni dell'ambiente giuridico ha spinto alcuni giuristi a proporre la metafora della “rete”<sup>66</sup> per esprimere, soprattutto, l'idea della centralità della nozione di “relazione”. Questa rappresentazione del diritto come una rete di relazioni pone al centro dell'esperienza giuridica la figura del giurista-interprete, colui che, sollecitato da casi problematici, è chiamato a «tessere»<sup>67</sup> le relazioni tra i diversi materiali giuridici d'origine infranazionale, nazionale, internazionale, sovranazionale e transnazionale<sup>68</sup>, al fine di *costruire* la soluzione giuridica più appropriata al fatto (ossia più ragionevole, proporzionata, giusta) e di assicurare un certo ordine nell'attuale multiverso giuridico<sup>69</sup>.

È evidente che questa trasformazione radicale dell'esperienza giuridica e del ruolo del giurista richiede un modello formativo totalmente diverso da quello che era stato concepito quando la legge dello Stato era al centro dell'universo giuridico e la funzione del giurista ruotava interamente intorno a quella. In quell'universo, estremamente semplificato, il compito del giurista si riduceva essenzialmente a questo: assicurare, attraverso il principio di legalità, la supremazia della legge nell'ordine giuridico interno e preservare l'integrità del suo significato tramite l'ideologia del giudice bocca della legge e il dogma dell'avalutatività della scienza giuridica.

E tuttavia, l'immagine del buon giurista (e, conseguentemente, il modello di formazione giuridica) non dipendono soltanto da queste due variabili spazio-temporali. A esse occorre aggiungere un'altra di ordine *assiologico* che risponde alla seguente domanda: quale giurista vogliamo formare?

È una domanda, questa, fondamentale e ineludibile. In ambito giuridico, essere e dover essere sono intimamente collegati. La concezione e la vita stessa del diritto dipendono, in fondo, da ciò che *noi vogliamo, in quanto giuristi, che il diritto sia*. Nel diritto, ci avvertiva già Raymond Saleilles, «il n'y a de neutralité nulle part». E, un po' più avanti, aggiungeva che «la neutralité des méthodes n'exist[e] pas, dans l'enseignement du droit pas plus qu'ailleurs, et que, quoi qu'on fasse, du moment que l'on fait de la science sociale, on fait de l'éducation intellectuelle, on part d'une conception initiale de la vie, exprimée ou latente, et on en déduit des applications concordantes en matière juridique»<sup>70</sup>.

<sup>63</sup> CHEVALLIER 2018, 56.

<sup>64</sup> BECK 2000.

<sup>65</sup> SUPLOT 2015.

<sup>66</sup> V., in particolare, F. OST, M. VAN DE KERCHOVE, *De la pyramide au réseau? Pour une théorie dialectique du droit*, Bruxelles, Presses de l'Université Saint-Louis, 2002.

<sup>67</sup> Per l'immagine del giurista «tessitore», contrapposta alla moderna figura del giurista «recettore» di “sostanze normative”, v. VOGLIOTTI 2007, 301-305.

<sup>68</sup> Su questa complessa topologia giuridica, tipica dell'esperienza giuridica contemporanea, v. FERRARESE 2006.

<sup>69</sup> Sul ruolo che svolgono i «Grandi Tribunali» nazionali, internazionali e sovranazionali nell'assicurare un qualche ordine nella Babele del diritto contemporaneo, v. CASSESE 2009.

<sup>70</sup> SALEILLES 1902, 319-320.

La scelta del modello educativo non è dunque né eticamente né politicamente neutra<sup>71</sup>. Torna allora la domanda: che tipo di giurista vogliamo formare? Un tecnico del diritto, docile strumento nelle mani di vecchi e nuovi “padroni” del diritto, oppure un giurista libero e responsabile, capace sì di tradurre i problemi e i conflitti sociali in un linguaggio giuridico corretto, ma anche e soprattutto consapevole delle conseguenze (e delle responsabilità) sociali, economiche, etiche e politiche delle scelte che il lavoro del giurista necessariamente comporta? Un giurista, in altre parole, «rassegnato alla logica di Humpty Dumpty (per il quale le parole significano ciò che vuole il padrone) oppure un giurista interessato ad allargare il ventaglio delle possibilità e a immaginare alternative»?<sup>72</sup>.

Saleilles non nutriva alcun dubbio su quali dovessero essere le finalità dell’educazione giuridica e, quindi, i suoi metodi e i suoi contenuti. Per prima cosa, bisognava rinunciare definitivamente ai metodi «de logique pure» con i quali gli era stato insegnato il diritto:

«On partait de l’idée très simple, mais très fautive, que la loi étant l’expression d’une volonté collective, la volonté du législateur, il suffisait, pour l’appliquer, d’une recherche de volonté et qu’il n’y avait pour cela qu’à utiliser les procédés de logique déductive qui servent à toute interprétation de volonté. Le juriste élevé à cette école ne s’embarrassait ni d’histoire, ni d’économie politique, ni de droit comparé: un texte, les travaux préparatoires du texte, un bon syllogisme destiné à adapter le texte à l’espèce, et tout le mécanisme des procédés d’investigation juridique était prêt à fonctionner; il n’en fallait pas plus».

Fondati sulla falsa pretesa «à la neutralité économique et philosophique» della scienza giuridica, questi metodi finivano per dare l’impressione non solo dell’«indépendance et du parallélisme des disciplines», ma anche – cosa ancor più grave – dell’«opposition des doctrines; entre la loi et l’équité, le droit et l’économie sociale, il y aura non pas des directions qui s’ignorent, mais des antagonismes latents qui se formuleront dans l’esprit»<sup>73</sup>.

A questi metodi, che «ont abdiqué leur devoir d’éducation intellectuelle», Saleilles ne oppone un altro fondato su tre idee che esaltano la funzione sociale e morale dei giuristi: «Responsabilité, solidarité et progrès juridique».

La prima idea, quella da cui «tout découle» e che si ispira all’opera-manifesto di Gény, *Méthode d’interprétation et sources en droit privé positif* (1899), trae spunto da quegli orientamenti che tendono a mettere sempre di più

<sup>71</sup> L’assunto vale anche per il modello formativo della più prestigiosa scuola di commercio francese, l’École des hautes études commerciales di Parigi (HEC), e ciò malgrado l’opinione di un suo docente che la presenta come una scuola «sans éthique». Come osservano Émilie Biland e Liora Israël, che hanno raccolto quella battuta, il modello educativo dell’École parigina si fonda su una scelta di valore ben precisa, legata a una visione «instrumentale du droit, qui n’en est pas moins une vision politique» (l’idea del diritto come una «ressource pragmatique pour l’action économique»), la stessa visione che una delle due ricercatrici ha riscontrato nel corso di «diritto dei contratti» tenuto da Christophe Jamin all’École de Droit di Sciences Po. La concezione del diritto che risulta implicitamente dai corsi tenuti in queste “grandes écoles” è quella di uno strumento che deve soddisfare esigenze «à la fois stratégiques et financières. La tecnica giuridica «mise au service de l’économie contribue à la légitimation d’un capitalisme financier dont les finalités ne sont qu’exceptionnellement discutées». Il diritto, si precisa, «ne justifie pas, en lui-même, l’économie financière, il se présente simplement comme une technique utile à celle-ci. C’est bien l’absence d’éthique alternative qui rend ce savoir si facilement adaptable à l’idéologie dominante» (BILAND, ISRAËL 2011, 651 e 656). All’inizio del loro lavoro, Émilie Biland e Liora Israël ricordano una ricerca di Elizabeth Mertz (MERTZ 2017), alla quale si sono ispirate, che propone la tesi secondo cui i corsi delle *law schools* americane «ont avant tout pour objet d’inculquer une manière de penser spécifique, apparemment dépolitisée, abstraite, distincte de la morale, et finalement bien adaptée à l’idéologie capitaliste» (p. 623).

<sup>72</sup> COSTA 2007, 38-39.

<sup>73</sup> SALEILLES 1902, 318-319.

«l'interprétation du droit en contact avec les réalités de la vie et par suite à rétablir la concordance entre la théorie et la pratique, de telle sorte qu'il ne soit plus permis à personne de se désintéresser des résultats de fait d'une doctrine ou d'une solution juridiques. Elle aura pour effet de substituer au scepticisme de la méthode dogmatique le sens de la responsabilité scientifique et morale qui dérive de la méthode sociologique»<sup>74</sup>.

Il sostegno che l'osservazione attenta dei fatti fornisce all'interpretazione giuridica darà «aux esprits que nous essayons de former» – ed è il secondo pilastro sul quale si dovrebbe costruire il nuovo modello d'insegnamento, *rectius*, di *educazione* al diritto – «le sens de la responsabilité sociale, qui doit être le fondement même de toutes les relations juridiques». Al posto di quel

«désintéressement superbe que l'on nous enseignait jadis par rapport aux exigences de l'équité ou par rapport aux résultats des lois sociologiques les mieux définies, nous apprendrons aux jeunes gens qui nous écoutent qu'ils n'ont pas le droit, lorsqu'ils ont à solutionner un problème juridique, d'ignorer les répercussions morales, pratiques et sociales qui peuvent se trouver en jeu».

Perché il giudice non è il «gardien farouche» della legge, ma «l'interprète intelligent, dans le sens des postulats nouveaux d'équité et de justice»<sup>75</sup>.

La terza idea, quella di progresso, è connessa alla sua predilezione per i metodi storico e comparativo e all'atmosfera culturale dell'epoca. Ne deriva una direttiva ermeneutica ben precisa per l'interprete che «doit avoir conscience du devoir qui lui incombe de concourir au progrès du droit et à la construction juridique de l'avenir». Questa costruzione coincide, soprattutto, con il progetto di un «droit commun de l'Europe civilisée», fondato sull'idea di una «solidarité européenne» e su un «idéal commun d'humanité et de justice»<sup>76</sup>. Un progetto o, meglio, un sogno che, nel secondo dopoguerra e specialmente in seguito alla caduta del muro di Berlino, si sperava di poter trasformare in realtà, ma che, in questi ultimi anni, sembra svanire sotto il fuoco incrociato – appena smorzato dalla pandemia in corso – degli egoismi nazionali, della xenofobia, dell'antisemitismo e delle democrazie illiberali.

Cinquant'anni dopo, ritroviamo la stessa tensione etica in un celebre articolo di André Tunc che, fin dal titolo («Sortir du néolithique»), si presenta come un'appassionata perorazione per un rinnovamento profondo della formazione giuridica della sua epoca. Dopo aver ricordato la definizione celsina del diritto come *ars boni et aequi*, il grande civilista e comparatista francese disegna i contorni di un modello d'insegnamento che ponga il futuro giurista di fronte alle sue responsabilità sociali, etiche e politiche. Queste consistono, fondamentalmente, nella diminuzione delle «injustices et des tensions sociales», nell'allestimento di «relations bonnes et justes» e nella volontà di affrontare il terribile problema della guerra «que nous paraissions résignés à voir non résolu et menaçant périodiquement de nous détruire»<sup>77</sup>.

A tal fine, due sono i principali strumenti pedagogici che propone: da una parte, la conoscenza del diritto degli altri paesi e il metodo comparativo (l'apertura al mondo); dall'altra il ricorso alle scienze sociali e l'organizzazione d'«enquêtes sociales» (l'apertura alla società).

Grazie all'allargamento degli orizzonti assicurato dal diritto comparato – che, osserva con rammarico, non figura «dans les programmes actuels»<sup>78</sup> – gli studenti saranno «“dépaysés”,

<sup>74</sup> SALEILLES 1902, 319-321.

<sup>75</sup> SALEILLES 1902, 324-325.

<sup>76</sup> SALEILLES 1902, 321 e 328.

<sup>77</sup> TUNC 1957, 71.

<sup>78</sup> Sono ben note le difficoltà che l'insegnamento del diritto comparato ha incontrato in Europa durante tutto il secolo scorso (v., a questo proposito, il dossier pubblicato nel numero 4 del 1988 della *Revue internationale de droit comparé* e, in particolare, il contributo di BLANC-JOUVAN 1988, 751-763, che, dopo aver redatto «un bilan assez décevant», nota che «le

sauvés du “provincialisme” qui les menace; ils auront appris à connaître d’autres conceptions, à comprendre d’autres peuples». Quanto al contributo delle scienze sociali e, soprattutto, all’istituzione d’inchieste sociali – che andrebbero ad aggiungersi ai «travaux pratiques obligatoires» introdotti dalla riforma del 1954 – si assicurerebbe agli studenti

«une meilleure formation humaine et politique. Connaissant la réalité par expérience directe, il nous semble impossible qu’ils n’en tirent pas à la fois une meilleure aptitude à voir les réformes possibles et utiles et une volonté plus ferme de les réaliser. Comme citoyens, comme chefs d’entreprise, avocats ou magistrats, ils auraient une valeur technique et humaine supérieure à celle des étudiants actuels, trop fermés “dans” nos facultés»<sup>79</sup>.

## 8. Lo stretto legame tra concezione del diritto e metodi e contenuti dell’insegnamento

La stretta relazione tra metodi e contenuti dell’insegnamento, da un lato, e concezione del diritto e del sapere giuridico, dall’altro, è messa bene in luce da Riccardo Orestano in un articolo del 1975 intitolato *L’educazione giuridica*.

Nell’affrontare il vecchio interrogativo, cui già si è fatto cenno, se l’insegnamento universitario del diritto debba avere una finalità teorico-culturale o pratica-professionalizzante<sup>80</sup>, il romanista palermitano osservava che la vera

«opposizione non è fra insegnamento teorico, che spesso – nella sua esteriorità – si fa coincidere con la lezione cattedratica, e insegnamento pratico, che spesso si fa coincidere con le esercitazioni casistiche, ma fra concezioni diverse del diritto, che possono assumere le vesti sia dell’una sia dell’altra forma d’insegnamento».

Chi ritenga, ad esempio,

«che il diritto sia costituito da un sistema di principi generali naturalisticamente o razionalmente determinati, di cui le norme costituiscono applicazioni particolari, potrà anche in un insegnamento casistico essere portato a presentare e studiare i casi come l’esemplificazione di quelle norme e le soluzioni

décalage est grand entre les déclarations officielles et les réalisations concrètes»). Sebbene dal 1988 a oggi molti ostacoli siano stati superati, l’insegnamento del diritto comparato trova ancora delle resistenze, soprattutto nei paesi esportatori del loro modello, come la Francia, la Germania, l’Inghilterra e gli Stati Uniti (per quanto riguarda la Germania, v. il contributo di LEHMANN 2016, 167-181). La situazione è migliore nei paesi importatori come l’Italia, rispetto alla quale, nel 1995, Rodolfo Sacco poteva annunciare, con orgoglio e soddisfazione, che l’Italia, «pour une fois», si trovava «en tête»: SACCO 1995, 131-133. Dello stesso Autore – che, come noto, ha svolto un ruolo fondamentale per la diffusione in Italia e in Europa dell’insegnamento del diritto comparato – v. anche SACCO 1996, 273-278.

<sup>79</sup> TUNC 1957, 72-73 e 75.

<sup>80</sup> Negli Stati Uniti, la richiesta di orientare gli studi giuridici verso finalità marcatamente professionalizzanti – già formulata con decisione dal giudice e insegnante Harry T. Edwards (EDWARDS 1992, 34-78) – è stata riproposta qualche anno fa in seguito alla progressiva diminuzione delle iscrizioni alle *law schools* dovuta, in gran parte, alla crisi finanziaria del 2008 (v., in merito, EHRENBERG 2013, 98-112). In un editoriale intitolato *Legal Education Reform*, uscito sul *New York Times* del 25 novembre del 2011, dopo un accenno alla crisi finanziaria che ha lasciato «many recent law graduates saddled with crushing student loans and bleak job prospects», si chiedeva un insegnamento «more practice oriented». Alla perorazione contenuta nell’editoriale del *New York Times* – ispirata a una concezione meramente strumentale del diritto («a means rather than an end, a tool for solving problems») – ha replicato il giorno dopo, sulle stesse pagine, Bruce Ackerman, osservando che il diritto non è solo uno strumento al servizio di interessi e fini che gli sono esterni; al contrario, il diritto ci aiuta a formulare «our fundamental problems: What is the meaning of free speech or equal protection? Does antitrust law make sense? What is the best form of environmental regulation?». Se il diritto è anche e soprattutto questo, prosegue Ackerman, bisogna rispolverare «the teachings of Oliver Wendell Holmes and Benjamin N. Cardozo [...] and enrich the judicial tradition with insights of social science and philosophy to define the legal challenges of the 21st century».

come deduzioni di quei principi. Ma anche partendo dai casi, se si presuppone che la loro soluzione deve essere ricondotta a criteri predeterminati e imprescindibili, allora l'analisi della casistica, e lo studio delle norme da cui essa è condizionata, si risolve in operazioni induttive mediante le quali pervenire ai principi generali e alla loro composizione in sistema»<sup>81</sup>.

Se, al contrario, il metodo casistico è impiegato nell'ambito di una concezione del diritto come "azione", secondo la tradizione aristotelica della filosofia pratica, fatta propria dal giurista medievale e, dopo la rottura epistemologica moderna, conservata dal giurista inglese, lo studio dei casi non si riduce a uno strumento pedagogico come un altro, ma ci rivela la natura profonda del diritto, che è storica, contestuale, controversiale, interpretativa, pragmatica e, dunque, *casistica*.

Lo stesso discorso può essere fatto a proposito dell'insegnamento delle scienze umane e sociali. Se il diritto è concepito come uno *strumento* per conseguire fini che gli sono imposti dall'esterno (dal potere politico o economico) e che il giurista, teorico o pratico, deve subire passivamente, secondo le massime del positivismo legalista che sono state incessantemente ripetute fino alla prima metà del secolo scorso (*ita lex, dura lex sed lex*), l'insegnamento del diritto sarà finalizzato, essenzialmente, a formare dei buoni tecnici del diritto, capaci di fornire strumenti giuridici adeguati per conseguire fini che non controllano. Rispetto a tale concezione del diritto e del ruolo del giurista, le scienze umane e sociali non possono che essere relegate allo statuto subalterno di «scienze ausiliarie» o «annesse»<sup>82</sup>: un'infarinatura culturale che non produce nessun effetto sul modo di concepire e d'insegnare il diritto.

Se, invece, il diritto è concepito come una *pratica sociale* orientata verso l'agire bene, secondo giustizia (*eupráttein*) – com'era fino alla rottura epistemologica moderna e come deve essere adesso, in seguito all'avvento dello stato costituzionale di diritto che impone a ogni giurista europeo il compito di fare l'interpretazione *conforme* alla Costituzione nazionale e alle Carte europee dei diritti – l'apertura dell'insegnamento del diritto ai saperi che si interrogano sui fini della pratica giuridica diventa fondamentale.

## 9. Quale interdisciplinarietà?

La necessaria apertura della ricerca e dell'insegnamento ad altri saperi non deve essere spinta fino alla perdita della specificità metodologica della scienza giuridica, «in una confusione generale di oggetti e modi di discorso»<sup>83</sup>. Il rifiuto dei postulati positivistic dell'autonomia del diritto e della purezza della scienza giuridica non deve condurre all'idea – propria di certe posizioni realistiche o sociologiche radicali – secondo cui il diritto sarebbe «a set of social choices, law school as a training in policy making, and legal scholarship as a branch of applied social science»<sup>84</sup>.

Certamente, il lavoro del giurista richiede delle costanti valutazioni circa le conseguenze etiche, sociali, economiche e politiche delle scelte interpretative. Ogni operatore giuridico è quotidianamente chiamato ad effettuare dei *test* di proporzionalità e di ragionevolezza, mettendo sui

<sup>81</sup> ORESTANO 2008, 144. V. anche GIULIANI 2008, 79, dove osserva che esistono due opposte concezioni di che cosa sia un "caso": «As a rhetorical question (*status*) and as a technical problem; and they reflect the conflict between a "topical" and a "systematic" understanding of legal science». Questi due diversi approcci al *case method* si ritrovano in Jhering. Quello illustrato da Orestano, al servizio dell'apprendimento dogmatico, caratterizza la sua prima raccolta di casi pubblicata nel 1847; il secondo approccio, maturato in seguito all'abbandono del concettualismo che aveva segnato la sua prima stagione, caratterizza la seconda raccolta del 1870, che contiene solo casi reali, non collegati a premesse dogmatiche o a paragrafi di manuali istituzionali, ma selezionati al solo fine di esercitare la capacità di rielaborazione personale degli studenti, chiamati a discuterli e a risolverli. V., in merito, TREGGIARI 2018, 80-81.

<sup>82</sup> JAMIN 2012, 50 e 155.

<sup>83</sup> SCARPELLI 1968, 24.

<sup>84</sup> BOYD WHITE 1993, 1972.

piatti della bilancia interessi plurimi e spesso conflittuali. Ma tutte queste scelte non sono pure scelte politiche, etiche o economiche. Quando il giurista – di cattedra, del foro o degli uffici legislativi e della pubblica amministrazione – deve compiere delle scelte non è mai completamente libero: il diritto non è solo *ratio* ma anche *auctoritas*. Quando una scelta giuridica deve essere fatta, occorre rispettare determinate *procedures, forme e decisioni* prese da altri:

«Which decisions, how much respect, and why? These are the central questions of legal thinking; they are essential to the maintenance of the law as a constituted system of authority. To erase them, by thinking of a question as one of pure policy, as if there were no authoritative context of judgments made by others, is to destroy the essence both of law and of legal education»<sup>85</sup>.

Questa educazione al rispetto – che con l'avvento dello stato costituzionale di diritto non può più essere acritico e dogmatico – dell'*altro* come autorità (istituzioni, leggi, procedure, precedenti, consuetudini, opinioni dottrinali autorevoli...), ma anche dell'*altro* come *opinione differente*, perché nel diritto possono coesistere diverse interpretazioni dello stesso materiale giuridico, ha un valore scientifico ed etico cruciale nella formazione dei futuri giuristi. Come osserva James Boyd White,

«legal education can be a real education, of the greatest value both personally and professionally, partly because it is a training in the respect due to others: partly because it teaches us that in almost every case reasonable and decent people can take radically opposing views, and therefore that our opinions are not eternal truths; partly because it insists upon the authority of procedures and institutions, which it in this way constitutes and maintains; partly because it perpetually tests and surprises the mind by exploring the limits of our discourses and imaginations, as the law is seen to be one language among many»<sup>86</sup>.

L'idea del diritto come *relazione* – che ci viene, come si è visto, dal recupero della natura pratica del sapere giuridico – è incompatibile sia con l'idea di una scienza giuridica pura, autonoma, sia con l'idea di una scienza giuridica senza qualità, dissolta nelle altre scienze sociali e politiche. È la stessa natura relazionale del diritto che esige una scienza giuridica interdisciplinare: quello del diritto è un discorso che fa incessantemente e necessariamente riferimento ad altri e si muove all'interno di uno spazio di vincoli e di libertà (di *auctoritates* e di *rationes*), nel quale gli altri discorsi devono essere sì ascoltati ma tradotti secondo la sua grammatica, i suoi principi, i suoi valori. Come osservava Uberto Scarpelli nel già ricordato intervento al convegno del 1967 su “Scienze sociali, riforma universitaria e società italiana”, l'educazione giuridica dovrebbe

«tendere a far sentire i mille legami che congiungono la cultura giuridica alla cultura generale, a dare conoscenza, e soprattutto attitudine ad acquisire conoscenza con i metodi appropriati, delle materie regolate dal diritto, a rendere consapevoli dei valori morali, politici e sociali, a fare intendere e apprezzare forme e tecniche giuridiche prodotte da tradizioni giuridiche diverse dalla nostra e a procurare così la coscienza della relatività e della mutabilità del diritto in rapporto a condizioni storiche diverse»<sup>87</sup>.

Nell'ascoltare queste ed altre parole che tratteggiavano un programma tanto ambizioso per gli studi giuridici – programma che, secondo Scarpelli, si sarebbe dovuto attuare attraverso «un opportuno equilibrio di insegnamenti giuridici di varia specie, di diritto attuale, storico-giuridici, filosofico-giuridici, economico-giuridici, sociologico-giuridici etc., e di insegnamenti extra-giuridici», Luigi Firpo osservò, in tono ironico, che le tesi del collega sull'educazione giuridica si sarebbero potute tradurre «in una legge semplicissima, fatta di un articolo unico: “Il titolo di

<sup>85</sup> BOYD WHITE 1993, 1973.

<sup>86</sup> BOYD WHITE 1993, 1974.

<sup>87</sup> SCARPELLI 1968, 24.

studio richiesto per l'iscrizione alla facoltà di giurisprudenza è la laurea in scienze politiche»<sup>88</sup>. La battuta, tutt'altro che peregrina nel suo richiamare, seppur inconsapevolmente, il già ricordato modello americano che subordina l'accesso alle *law schools* al conseguimento di un diploma universitario in altre discipline<sup>89</sup>, «sottolinea efficacemente», osserva Scarpelli,

«la lunghezza e la complessità degli studi occorrenti per diventare un giurista tecnicamente attrezzato e culturalmente maturo: si potrebbe anzi perfezionare la legge formulata da Firpo prescrivendo all'aspirante giurista un paio d'anni di filosofia e la frequenza di molteplici corsi di tutte le facoltà».

Siamo, evidentemente, nel paradosso. Data l'impossibilità di ampliare in tal modo gli studi giuridici, dovremmo dunque rinunciare, si chiede Scarpelli, «a prendere nell'educazione del giurista la strada giusta e rassegnarci a tirar fuori dall'università quel tipo di giurista che proprio a Firpo non piace affatto, abile nel far girare la macchina nel vuoto e culturalmente immaturo?». L'impossibilità di realizzare quell'obiettivo durante gli studi universitari non significa che esso debba venir meno come ideale regolativo cui tendere fin dall'inizio del percorso formativo. Non si può certo pensare, infatti,

«e non si è mai pensato, che si possa esaurire e concludere nell'università una seria preparazione culturale; dopo la laurea, il giovane serio dovrà impegnarsi nell'addestramento professionale ed insieme continuare a studiare; l'importante è avviarlo per la buona strada, facendo entrare nel *curriculum* universitario quanto ci può entrare, ma nell'equilibrio di direzioni e metodi di ricerca più adatto a fornire ad un tempo abilità tecnica e maturità culturale»<sup>90</sup>.

Un ultimo passo dell'intervento di Scarpelli ci pare importante, là dove osserva che «una semplice frequenza di corsi nelle scienze politiche, sociali, storiche, filosofiche *etc.*, quali possono essere svolti ad altri fini [...] non sarebbe affatto per l'educazione del giurista una soluzione adeguata, comportando una dispersione di interessi e sforzi». Questi diversi insegnamenti dovrebbero essere tutti orientati verso il fine specifico della formazione del giurista il che comporta, ad esempio, che «gli storici non devono insegnare nella facoltà di giurisprudenza nello stesso modo in cui insegnerebbero in una facoltà destinata a formare degli storici». Allo stesso modo, il filosofo del diritto dovrà «tenersi nel vivo dell'esperienza giuridica e nel vivo dell'esperienza giuridica suscitare i problemi filosofici, illuminando le conseguenze operative e pratiche che la soluzione in un senso o in un altro di tali problemi si porta dietro»<sup>91</sup>.

Si può aggiungere che per assicurare un'autentica formazione interdisciplinare – e non una semplice giustapposizione di discipline differenti – bisognerebbe prevedere, a fianco di corsi introduttivi a metodi e contenuti delle varie scienze considerate utili per la formazione di un giurista culturalmente attrezzato (filosofia del diritto, storia del diritto e del pensiero giuridico, storia dell'età contemporanea, sociologia del diritto, scienza politica, economia, antropologia giuridica, psicologia giuridica, criminologia, filosofia del linguaggio, diritto e letteratura, bioetica...), dei corsi o seminari su temi specifici affrontati da diverse prospettive disciplinari. Su questo metodo autenticamente interdisciplinare – che, va riconosciuto, richiede necessariamente un lavoro in *équipe* al quale si è ben poco abituati – punta decisamente l'originale rapporto, già ricordato, della commissione presieduta da Antoine Lyon-Caen. In luogo del tradizionale insegnamento per materie, la commissione propone di organizzare l'offerta formativa intorno a quattro grandi temi o «piliers»: “Droit et justice, personnes, institutions et

<sup>88</sup> SCARPELLI 1968, p. 25.

<sup>89</sup> Il modello è ben presentato da JAMIN 2012, 105-123.

<sup>90</sup> SCARPELLI 1968, 25-26.

<sup>91</sup> SCARPELLI 1968, 26-27.

organisations, échanges et patrimoine”. Secondo i proponenti, questo modello organizzativo non dovrebbe limitarsi a

«un simple regroupement de “matières existantes” selon les thèmes», ma dovrebbe prevedere un profondo mutamento di «frontières, de contenus et de manières d’enseigner. Au morcellement des enseignements en une grande variété qui rend difficile, sinon impossible, l’intelligence des liaisons, la méthode propose de substituer un cadre propice à l’articulation réfléchie et explicite entre les différents enseignements»<sup>92</sup>.

Com’era prevedibile, la proposta rivoluzionaria della commissione Lyon-Caen ha avuto scarsa risonanza nelle facoltà giuridiche francesi (e tutto fa presumere che, nella realtà italiana, ancora più frammentata disciplinarmente, una simile proposta riceverebbe ancor meno ascolto). In una prospettiva più realistica, che non scardini il tradizionale sistema d’insegnamento per materie di diritto positivo, si potrebbe immaginare un intervento su due fronti: da un lato, prevedere un numero ragionevole di seminari interdisciplinari secondo il modello per «pilastri» proposto dalla commissione francese; dall’altro lato, ripensare l’insegnamento delle materie di diritto positivo secondo una duplice direttiva.

Ridurre, innanzitutto, l’insegnamento del diritto positivo alle materie davvero fondamentali, che dovranno essere presentate nelle loro linee generali. Ciò consentirebbe, da un lato, di liberare spazio per un più ampio ingresso di materie diverse dal diritto positivo e per l’offerta di seminari autenticamente interdisciplinari e, dall’altro lato, di approfondire adeguatamente alcuni aspetti problematici del corso, facendo ricorso, in modo particolare, a casi giurisprudenziali e al metodo della “classe capovolta” (*flipped classroom*): lettura a casa e schedatura di sentenze e altri materiali didattici selezionati dal docente, prima, e analisi e discussione in classe di quanto assimilato autonomamente dallo studente, poi. Come osserva Luigi Capogrossi Colognesi,

«quello che noi dobbiamo fornire non è l’analitica e compiuta conoscenza dei fondali di un mare che si trasforma in continuazione, non una carta topografica continuamente aggiornata che sarà sempre già vecchia quando lo studente giunge a laurearsi. Quello che dobbiamo fornire è un pieno dominio dell’uso dei basilari strumenti di navigazione, bussola, sestante, scandaglio, di cui il laureato dovrà saper fare buon uso»<sup>93</sup>.

Inutile dire che già questa prima proposta di modifica della struttura dei corsi, che porta necessariamente con sé anche l’esigenza di un ripensamento dei tradizionali strumenti didattici, è destinata ad incontrare forti ostacoli, di tipo culturale e corporativo. Eppure una tale riforma non può più essere rinviata. Come osserva Capogrossi Colognesi, «il feticismo» che le *ex* facoltà di giurisprudenza «sembrano nutrire per un certo assetto delle discipline e dei loro contenuti è solo segno di sclerosi». E fa l’esempio dell’insegnamento delle procedure. Non è possibile, osserva, che quel

«momento centrale dell’intero sistema giuridico che è il processo [...] sia letteralmente offuscato nella sua centralità dalle migliaia di pagine relative ad aspetti tutti in sé insignificanti. Aspetti che possono e debbono solo interessare l’avvocato e il magistrato nel loro lavoro pratico»<sup>94</sup>.

<sup>92</sup> “Commission de Réflexion sur les Études de droit”, cit., 14.

<sup>93</sup> CAPOGROSSI COLOGNESI 2005, 82. La stessa direttiva veniva già da Duguit alla fine del XIX secolo: «Il serait dangereux de surcharger l’enseignement de détails historiques ou juridiques, qui fatigueraient leur mémoire sans développer leur esprit. On devra s’arrêter avant tout aux grandes lignes, donner aux élèves des cadres et des idées générales, qui leur permettent de faire plus tard des études approfondies». E conclude: «Les cours sont assurément une excellente chose; mais en les multipliant, on courrait peut-être le risque d’absorber le temps des élèves et d’entraver chez eux l’initiative dans le travail et l’originalité dans les idées» (DUGUIT 1888, 154).

<sup>94</sup> DUGUIT 1888.



L'altra direttiva consiste nell'aprire gli stessi corsi di diritto positivo ad altre prospettive disciplinari (anche con la collaborazione di colleghi), a cominciare dalla storia e dal diritto europeo e comparato<sup>95</sup>. Ciò significa che, ad esempio, non dovrebbero più essere proposti, in linea di massima, corsi facoltativi di procedura penale europea o di diritto privato comparato, corsi che, tra l'altro, pochi e in certi casi pochissimi studenti scelgono, tranne nel caso che siano impartiti da docenti di particolare levatura. La dimensione europea del diritto e la prospettiva comparata (orizzontale e verticale) dovrebbero caratterizzare tutti gli insegnamenti di diritto positivo, non essere riservate a corsi specifici<sup>96</sup>. Corsi autonomi di diritto europeo e di diritto comparato dovranno sì esserci, ma solo per presentare i caratteri generali degli ordinamenti, la loro storia, le loro istituzioni, le loro fonti. Per quanto riguarda, più specificamente, la comparazione, oltre al corso obbligatorio e introduttivo di «sistemi giuridici comparati», bisognerebbe istituire, come già avviene, peraltro, in diverse università italiane, corsi specifici su sistemi giuridici che presentano, come quello inglese e americano, caratteristiche tipiche molto diverse da quelle dell'Europa continentale e che proprio per questo sono particolarmente fecondi sul piano formativo, specie nell'attuale periodo di “scienza straordinaria” che richiede la capacità di osservare l'esperienza giuridica del proprio paese da punti di vista differenti<sup>97</sup>.

#### 10. Le condizioni per una nuova educazione giuridica

Ovviamente, come del resto è già emerso, per realizzare un nuovo modello di educazione giuridica non bastano le buone proposte. Occorre creare, altresì, le condizioni di ordine culturale, normativo, istituzionale, motivazionale, senza le quali nessuna riforma può sperare di vedere la luce.

La prima condizione, fondamentale, è già stata ricordata. Bisogna che sia portata a pieno compimento la rivoluzione scientifica tentata durante tutto il secolo scorso e avviata nel secondo dopoguerra con il ristabilimento della seconda dimensione del diritto tramite le costituzioni rigide e il controllo di costituzionalità delle leggi. Condizione necessaria affinché un nuovo modello di formazione giuridica possa affermarsi è infatti che gran parte della comunità scientifica pensi il diritto, il sapere giuridico e il ruolo del giurista alla luce di un nuovo paradigma scientifico.

Ci sono poi due ostacoli che, oltre a quello corporativo già accennato, rendono difficile il cammino di ogni riforma.

Il primo – la cui importanza, in Italia, si è in parte ridimensionata in questi ultimi anni – attiene alla massa di studenti che le grandi università devono gestire. Qualità non fa rima con quantità ed è evidente che i metodi alternativi alle lezioni *ex cathedra* (*moot courts*, cliniche legali, laboratori metodologici dove lo studente apprende il saper fare del giurista: scrivere, parlare in pubblico, argomentare, condurre una ricerca scientifica, risolvere casi pratici, negoziare...) non

<sup>95</sup> Nella stessa prospettiva, v. il già citato rapporto del Wissenschaftsrat tedesco che raccomanda un dialogo fitto e continuo tra discipline positive e discipline teorico-fondative (storiche, filosofiche, teorico-generaliste, sociologiche, comparatistiche, politologiche, economiche...).

<sup>96</sup> Un simile approccio era stato seguito, ad esempio, da Rodolfo Sacco nel corso di diritto civile che ebbi la fortuna di seguire nell'anno accademico 1989-1990 presso l'Università di Torino (quell'anno il corso era dedicato al possesso).

<sup>97</sup> Per un modello più spinto di denazionalizzazione dell'insegnamento del diritto, fondato su un ribaltamento di prospettiva («former d'abord les étudiants à être des juristes du monde, sauf à les spécialiser ensuite dans tel ou tel droit national»), v. ANCEL 2013, 90 s., dove, oltre a presentare le esperienze innovative dell'Università di Maastricht e di McGill, illustra il nuovo «bachelor de droit, dit transnational», inaugurato nel 2014, dell'Università del Lussemburgo (in cui Pascal Ancel è giunto nel 2011, contribuendo in maniera decisiva all'ideazione e alla realizzazione del progetto). Per una presentazione più approfondita e aggiornata del nuovo corso di studi – che a Lussemburgo è l'unico proposto agli studenti – v. ANCEL 2016, 15-28. Per un superamento dell'attuale modello d'insegnamento, ancora concepito su scala nazionale, v., di recente, CASSESE 2018 e GRAZIADEI 2017, 110 ss. Sull'internazionalizzazione dell'insegnamento del diritto, sul suo significato e le sue implicazioni, v. VOGLIOTTI 2018.

possono che rivolgersi a un numero ridotto di studenti. Scartata la soluzione del numero chiuso, che in paesi come la Francia – dove, come si è visto, non si è verificato nessun calo delle immatricolazioni – è ciclicamente riproposta e, per varie ragioni, sempre rifiutata<sup>98</sup>, rimangono sostanzialmente due strade da percorrere: la prima consiste nel rimandare la selezione, per alcuni dopo il primo anno<sup>99</sup>, per altri già dopo il primo semestre<sup>100</sup>; la seconda – non alternativa alla prima e praticata, ad esempio, in Francia da alcune università dopo l'ingresso di Sciences Po nel mercato della formazione giuridica –<sup>101</sup> consiste nell'allestire dei percorsi differenziati o d'eccellenza per studenti selezionati sulla base di criteri meritocratici.

Il secondo ostacolo è rappresentato dalla scarsa motivazione dei professori – poco propensi «à faire un crédit spontané à de nouveaux élans réformateurs»<sup>102</sup> – a investire tempo ed energia per riflettere sull'insegnamento e sperimentare nuovi metodi didattici.

Per superare questo ostacolo bisogna intervenire su più fronti. Innanzitutto, prevedendo, a livello delle singole università, degli incentivi finanziari per i docenti che dedichino una parte del loro tempo per concepire e realizzare progetti innovativi. Occorrerebbe, poi, destinare finanziamenti ministeriali sia a gruppi di ricerca che propongano progetti scientifici innovativi sulla formazione sia alle università che realizzino programmi educativi originali ed efficaci. Deve diventare patrimonio comune la piena consapevolezza che, da una parte, il tema della formazione possiede la stessa dignità scientifica attribuita ad altri temi di ricerca, come da molto tempo avviene nei paesi di *common law*, e, dall'altra, che l'insegnamento, al pari della ricerca, rappresenta una missione fondamentale dell'università, non solo per i suoi immediati destinatari, gli studenti, ma anche per il futuro del diritto, della scienza giuridica e della società. Un modo per favorire questa consapevolezza – e per migliorare, allo stesso tempo, l'offerta formativa – potrebbe essere quello di prevedere un obbligo di partecipazione a riunioni periodiche in cui riflettere su metodi, contenuti e finalità della formazione giuridica, scambiare buone pratiche, coordinare i corsi dello stesso anno, concepire progetti didattici interdisciplinari, anche confrontandosi con rappresentanti del mondo del lavoro.

Un ultimo fronte su cui agire per superare l'ostacolo motivazionale è quello della carriera. Come osserva Joseph Weiler in un contributo che si è già avuto modo di citare, sebbene l'insegnamento sia sempre menzionato tra i vari indicatori che misurano i progressi accademici, il suo peso sull'avanzamento della carriera è del tutto irrilevante. Quest'ultima dipende quasi totalmente dai “prodotti della ricerca”, come da un po' di tempo si dice nel linguaggio burocratese dell'accademia italiana, che al lessico dell'economia si ispira sempre di più per nominare le cose dell'università: “piano carriera” (al posto del vecchio “piano di studi”), “crediti formativi”, “debiti formativi” ecc. A proposito di questo forte sbilanciamento a favore delle pubblicazioni scientifiche (il cui peso è

<sup>98</sup> Questa idea è stata recentemente riproposta da BEAUD 2015, che la ritiene, tuttavia, poco realistica. Una soluzione più praticabile sarebbe «d'introduire une sélection en entrée du M1» (ossia al quarto anno, dopo la «licence»), soluzione che «conduirait à repenser entièrement l'organisation des facultés de droit. Par exemple, l'institution d'une sorte de collège généraliste en trois ans (L1) permettrait de combler les immenses trous de la formation du second cycle scolaire et de donner une culture pluridisciplinaire à des juristes qui n'en ont aucune».

<sup>99</sup> Così OST 2018, 49.

<sup>100</sup> Di questo avviso è DANET 2018, 97: «La masse des étudiants qui arrivent en première année, dont certains (aux alentours de 30% sans doute) n'arriveront jamais quelques soient les efforts qu'on déploie à mener à bien des études de droit, ne doivent plus être laissés seuls face à leur échec. [...] Il s'agit de leur dire, dès qu'on peut, c'est-à-dire [...] au bout de quatre mois, cinq mois au plus, qu'ils doivent se réorienter. Le leur dire fermement, sans violence, sans mépris, mais fermement. Toute autre attitude est démagogique».

<sup>101</sup> La prima è stata l'Università Paris II con il suo *Collège de droit*. A questo primo esperimento ne seguirono altri, diversi tra di loro, come ad esempio il «Parcours d'excellence» dell'Università di Rennes I, su cui v. SOLEIL 2018, 101-120.

<sup>102</sup> Così il rapporto della “Commission de Réflexion sur les Études de droit”, cit., che continua: «Sauf sans doute si les raisons d'être desdites réformes sont expliquées et débattues là où elles doivent être mises en œuvre et si elles sont accompagnées d'encouragements» (7).

sempre più commisurato alla quantità che alla qualità e valutato in base a criteri e modalità non di rado discutibili), Weiler si chiede:

«Ma qualcuno, specialmente nella nostra disciplina, si è davvero preoccupato di valutare il bene pubblico derivante alla società dal peso crescente e, secondo me, eccessivo attribuito alla “produzione letteraria” di articoli spesso fungibili, la cui media di lettori è così bassa da essere mortificante, e dalla diminuzione di importanza dell’insegnamento come obiettivo centrale dell’università?»<sup>103</sup>.

Almeno altre due condizioni, non meno importanti, sono infine necessarie perché un’autentica riforma dell’insegnamento possa davvero realizzarsi.

La prima attiene ai margini di autonomia e di libertà assegnati al corpo docente di ciascuna università. In Italia, da troppi anni ormai, questi margini sono così stretti da impedire qualsiasi ambizioso progetto riformatore. L’importanza di tale fattore è ben evidenziata da Merryman nel saggio citato all’inizio di questo lavoro. A suo avviso, infatti, la principale differenza tra i sistemi di *common law* e di *civil law* andrebbe proprio ravvisata nella mancanza di una vera libertà (e responsabilità) dei docenti dei paesi dell’Europa continentale rispetto all’organizzazione e alle finalità degli studi giuridici. Dopo aver osservato che la vera forza del sistema americano «lies in the fact that it is constantly under searching critical review by those responsible for it, the law professors themselves», e che la maggior parte dei professori delle *law schools* è sempre insoddisfatto rispetto agli obiettivi, ai metodi e agli standards «of contemporary American legal education», conclude dicendo che

«fortunately, we are in a position to do something about it; to change, to innovate, to abandon the failed experiment, to take up the brilliant proposal. We, the law teachers, have the power and the responsibility to determine the form and substance of legal education. In the end, that may be the most significant difference of all»<sup>104</sup>.

La seconda condizione, che mi limito qui a menzionare perché da sola meriterebbe un’indagine intera, è legata al sistema di reclutamento dei docenti e alla loro formazione. In Francia sono ricorrenti le critiche rivolte al «concours d’agrégation», responsabile, secondo i detrattori, di essere un freno all’innovazione e al dialogo interdisciplinare, quando non un vero e proprio vettore di conformismo scientifico. Quanto alla formazione dei formatori, che, come si è visto, deve mirare, tra l’altro, a forgiare intelletti aperti al dialogo interdisciplinare, non è più ammissibile lasciarla all’iniziativa individuale. Un buon giurista non è necessariamente un buon insegnante. La formazione dei futuri giuristi è troppo importante perché la si possa lasciare interamente nelle mani dell’insegnante *self-made*.

Come si è visto, la formazione dei giuristi di domani richiede impegno, determinazione e progetti ambiziosi. L’utopia di oggi è la realtà di domani: urge immaginarla e cominciare a realizzarla.

<sup>103</sup> WEILER 2017, 731.

<sup>104</sup> MERRYMAN 2008, 194.

*Riferimenti bibliografici*

- AA.VV. 2010. *Orient/Occident. L'enseignement du droit*, in «Droits et cultures», numéro hors série 2010, 9 ss.
- AA.VV. 2016. *De futurs juristes libres et responsables! Manifeste pour la formation en droit*, Séminaire interdisciplinaire d'études juridiques, Université Saint-Louis di Bruxelles, in «Revue interdisciplinaire d'études juridiques», 76, 2016, 169 ss.
- AA.VV. 2018. *L'enseignement du droit: quelles perspectives?*, in «Les Cahiers de la justice», 2018, 209 ss.
- AÏT-AOUDIA M., VANNEUVILLE R. (eds.) 2013. *Les enjeux contemporains de la formation juridique*, in «Droit et Société», 83, 2013, 9 ss.
- ANCEL P. 2013. *Quelle place pour le droit national dans l'enseignement du droit en Europe?*, in «Revue de droit de l'Université de Sherbrooke», 43, 2013, 89 ss.
- ANCEL P. 2016. *Le bachelor transnational de l'Université de Luxembourg*, in ANCEL P., HEUSCHLING L. (eds.), *La transnationalisation de l'enseignement du droit*, Larcier, 15 ss.
- AUREY X. (ed.) 2015. *Les cliniques juridiques*, Presses de l'Université de Caen, 2015.
- BAILLEUX A., OST F. (eds.) 2014. *Enseigner le droit demain*, in «Revue interdisciplinaire d'études juridiques», 72, 2014, 25 ss.
- BEAUD O. 2015. *Universités: "la coupe est pleine"*, in «Dalloz», 2015, 2177 ss.
- BECK U. 2000. *La società del rischio. Verso una seconda modernità (1986)*, Carocci.
- BIGIAMI W. 1956. *La riforma degli studi giuridici in Francia*, in «Rivista di diritto civile», 1956, 130 ss.
- BILAND É. 2013. *Quand les managers mettent la robe. Les grandes écoles de commerce sur le marché de la formation juridique*, in «Droit et Société», 83, 2013, 49 ss.
- BILAND É., ISRAËL L. 2011. *À l'école du droit: les apports de la méthode ethnographique à l'analyse de la formation juridique*, in «Les Cahiers de Droit», 52, 2011, 619 ss.
- BLANC-JOUVAN X. 1988. *Réflexions sur l'enseignement du droit comparé*, in «Revue internationale de droit comparé», 1988, 751 ss.
- BLOCH F. 2011. *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford University Press.
- BOYD WHITE J. 1993. *Law Teachers' Writing*, in «Michigan Law Review», 91, 8, 1993, 1970 ss.
- BRUTTI M. 2014. *La ricerca giuridica in Germania. Allargare il campo degli studi giuridici*, in «Rivista trimestrale di diritto pubblico», 1, 2014, 107 ss.
- CAPOGROSSI COLOGNESI L. 2005. *Contenuti "culturali" e contenuti "positivi" nella formazione di base del giurista*, in CERULLI IRELLI V., ROSELLI O. (eds.), *La riforma degli studi giuridici*, Esi, 75 ss.
- CAPPELLETTI M. 1957. *Studio del diritto e tirocinio professionale in Italia e Germania. La crisi delle professioni giudiziarie in Italia. Problemi e rimedi*, Giuffrè.
- CASO R. 2016. *Il diritto non abita più qui: la crisi degli studi giuridici tra dati e domande*. Disponibile in: <http://www.roars.it> (consultato il 14.2.2016).
- CASSESE S. 2009. *I tribunali di Babele. I giudici alla ricerca di un nuovo ordine globale*, Donzelli.
- CASSESE S. 2018. *Pour une éducation juridique universaliste*, in VOGLIOTTI M. (ed.), *Pour une nouvelle éducation juridique*, L'Harmattan, 65 ss.
- CASSESE S., CONTI M., CRAVERI P., RODOTÀ S., SPANTIGATI F. 1965. *Sul riordinamento degli studi della facoltà di giurisprudenza*, in «Il Foro italiano», 1965, V, 22 ss.

- CHEVALLIER J. 2011. "Critique du droit" et la question de l'enseignement du droit, in DUPRÉ DE BOULOIS X., KALUSZYNSKI M., *Le droit en révolution(s). Regards sur la critique du droit des années 1970 à nos jours*, Lgdj, 103 ss.
- CHEVALLIER J. 2018. Qu'est-ce qu'un "bon juriste"?, in VOGLIOTTI M. (ed.), *Pour une nouvelle éducation juridique*, L'Harmattan, 55 ss.
- COSTA P. 2007. *A che cosa serve la storia del diritto? Un sommesso elogio dell'inutilità*, in ROSELLI O. (ed.), *La dimensione sociale del fenomeno giuridico. Storia, lavoro, economia, mobilità e formazione*, Esi, 23 ss.
- DANET J. 2018. *Sur la force d'inertie des facultés de droit en France*, in VOGLIOTTI M. (ed.), *Pour une nouvelle éducation juridique*, L'Harmattan, 87 ss.
- DUGUIT L. 1888. *De quelques réformes à introduire dans l'enseignement du droit*, in «Revue internationale de l'enseignement», 15, 1888, 153 ss.
- EDWARDS H. T. 1992. *The Growing Disjunction between Legal Education and the Legal Profession*, in «Michigan Law Review», 91, 1, 1992, 34 ss.
- EHRENBERG R. G. 2013. *American Law Schools in a Time of Transition*, in «Journal of Legal Education», 63, 2013, 98 ss.
- FERRARESE M.R. 2006. *Diritto sconfinato. Inventiva giuridica e spazi nel mondo globale*, Laterza.
- FRANK J. 1933. *Why not a Clinical Lawyer-School?*, in «University of Pennsylvania Law Review», 81, 1933, 907 ss.
- FRYDMAN B. 2005. *Le sens des lois*, Bruylant-Paris, Lgdj, 2005.
- GIULIANI A. 1957. *Sistematica e case-method come metodi di istruzione giuridica*, in «Jus», 1957, 319 ss.
- GIULIANI A. 2008. *Observations on Legal Education in Antiformalistic Trends (1975)*, in PICARDI N., MARTINO R. (eds.), *L'educazione giuridica*, t. I, *Modelli di Università e progetti di riforma*, Cacucci (II ed.), 79 ss.
- GLEIZAL J.-J. 1978. *L'enseignement du droit, la doctrine et l'idéologie*, in BOURJOL M., DUJARDIN PH., GLEIZAL J.-J., JEAMMAUD A., JEANTIN M., MIAILLE M., MICHEL J., *Pour une critique du droit. Du juridique au politique*, Presses Universitaires de Grenoble, 71 ss.
- GRAZIADEI M. 2017. *Navigare nel diritto incerto. La dottrina e le nuove frontiere dell'educazione del giurista in Europa*, in FARO S., PERUGINELLI G. (eds.), *La dottrina giuridica e la sua diffusione*, Giappichelli, 93 ss.
- GROSSI P. 1995. *L'ordine giuridico medievale*, Giuffrè.
- HOLDSWORTH W. S. 1971. *A History of English Law*, in GOODHARTET A.L, HANBURY H.G. (eds.), vol. 6, Methuen & Co.-Sweet and Maxwell, 481 ss.
- JAMIN CH. 2010. *L'enseignement du droit à Sciences Po: autour de la polémique suscitée par l'arrêté du 21 mars 2007*, in «Jurisprudence. Revue critique», 1, 2010, 125 ss.
- JAMIN CH. 2012. *La cuisine du droit. L'École de droit de Sciences Po: une expérimentation française*, Lextenso.
- JAMIN CH., VAN CAENEGEM W. 2016. *The Internationalisation of Legal Education*, Springer.
- JOHNSON E. 2010, *A Populist Manifesto for Learning the Law*, in «Journal of Legal Education», 60, 2010, 41 ss.
- KANTOROWICZ H. 1938. *The Quaestiones Disputatae of the Glossators*, in «Revue d'histoire du droit», XVI, 1938, 1 ss.
- KUHN T.S. 1999. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi (I ed. 1962; II ed. 1970).
- LARROSA V. 2011. *La casuistique et l'enseignement du droit*, in HECQUARD-THERON M., RAIMBAULT

- PH. (eds.), *La pédagogie au service du droit*, Presses de l'Université de Toulouse, 57 ss.
- LEGRAND P. 1998. *Notes inspirées par une gêne persistante à l'égard de la fascination exercée par l'habitude, l'autorité, la loi et l'État dans les facultés de droit françaises*, in «Revue trimestrielle de droit civil», 1998, 299 ss.
- LEHMANN M. 2016. *L'examen d'État (Staatsexamen) en Allemagne: un obstacle insurmontable à la transnationalisation du droit?*, in ANCEL P., HEUSCHLING L. (eds.), *La transnationalisation de l'enseignement du droit*, Larcier, 174 ss.
- LIBERTINI M. 2014. *La ricerca giuridica in Germania. Uno sguardo dall'Italia*, in «Rivista trimestrale di diritto pubblico», 1, 2014, 121 ss.
- MAESTRONI A., BRAMBILLA P., CARRER M. 2018. *Teorie e pratiche nelle cliniche legali*, Giappichelli.
- MERRYMAN H. 2008. *Legal Education in Civil Law and Common Law Universities: a Comparison of Objectives and Methods (1975)*, in PICARDI N., MARTINO R. (eds.), *L'educazione giuridica*, t. I, *Modelli di Università e progetti di riforma*, Cacucci (II ed.), 168 ss.
- MERTZ E. 2007. *The Language of Law School. Learning to "Think like a Lawyer"*, New York, Oxford University Press, 2007.
- MINNITI L., SPINA S. (eds.). 2019. *Obiettivo 2. Le cliniche legali*, in «Questione giustizia», 3, 2019, 75 ss.
- MORÉTEAU O. 2006. *Bilan de santé de l'enseignement du droit*, in CASTONGUAY L., KASIRER N., *Étudier et enseigner le droit: hier, aujourd'hui et demain*, Études offertes à Jacques Vanderlinden, Bruylant, Yvon Blais, 273 ss.
- ORESTANO R. 2008. *Sulla didattica giuridica in Italia tra il XIX e il XX secolo (1975)*, in PICARDI N., MARTINO R. (eds.), *L'educazione giuridica*, t. I, *Modelli di Università e progetti di riforma*, Cacucci (II ed.), 135 ss.
- OST F. 2018. *Former des juristes responsables: quatre problématiques achevées*, in VOGLIOTTI M. (ed.), *Pour une nouvelle éducation juridique*, L'Harmattan, 45 ss.
- OST F., VAN DE KERCHOVE M. 2002. *De la pyramide au réseau? Pour une théorie dialectique du droit*, Presses de l'Université Saint-Louis.
- PADOA SCHIOPPA A. 2014. *Ri-formare il giurista. Un percorso incompiuto*, Giappichelli.
- PICARDI N. 2008. *L'educazione giuridica, oggi. Introduzione alla II<sup>a</sup> edizione*, in PICARDI N., MARTINO R. (eds.), *L'educazione giuridica*, t. I, *Modelli di Università e progetti di riforma*, Cacucci (II ed.), IX ss.
- PIMONT S. (ed.). 2010. *L'enseignement du droit au début du XXI<sup>e</sup> siècle, perspectives critiques*, Actes du séminaire du 3 juillet 2009, Université de Savoie, in «Jurisprudence. Revue critique», 2010, 87 ss.
- ROSELLI O. 2005. *Presentazione del progetto di creazione di un Osservatorio e di un Annuario sulla formazione giuridica*, in CERULLI IRELLI V., ROSELLI O. (eds.), *La riforma degli studi giuridici*, Esi, 19 ss.
- ROSELLI O. 2012. *Scritti per una scienza della formazione giuridica*, Esi.
- SACCO R. 1995. *L'Italie en tête (à propos de l'enseignement du droit comparé)*, in «Revue internationale de droit comparé», 1995, 131 ss.
- SACCO R. 1996. *La formation au droit comparé. L'expérience italienne*, in «Revue internationale de droit comparé», 1996, 273 ss.
- SACCO R. 2011. *Il pensiero sapiente, il tentativo, il successo (storia di un'idea)*, in «Rivista di diritto civile», 2011, 675 ss.
- SALEILLES R. 1902. *Les méthodes d'enseignement du droit et l'éducation intellectuelle de la jeunesse*, in

- «Revue internationale de l'enseignement», 1902, 313 ss.
- SCARPELLI U. 1968. *L'educazione del giurista*, in «Rivista di diritto processuale», 1968, 1 ss.
- SCIALOJA V. 1936. *L'ordinamento degli studi di giurisprudenza in relazione alle professioni (1914)*, in *Scritti e discorsi politici*, vol. II, Cedam, 205 ss.
- SOLEIL S. 2018. *La licence Parcours d'excellence de l'Université Rennes I. Retour sur 10 ans d'innovations pédagogiques*, in VOGLIOTTI M. (ed.), *Pour une nouvelle éducation juridique*, L'Harmattan, 101 ss.
- SORDI B. 2014. *La ricerca giuridica in Germania. Un rinnovato invito al colloquio*, in «Rivista trimestrale di diritto pubblico», 1, 2014, 101 ss.
- SUPIOT A. 2015. *La gouvernance par les nombres*, Fayard.
- TREGGIARI F. 2007. «Pericle e l'idraulico». *La formazione e la professione del giurista nelle giurisdizioni anglofone*, in ROSELLI O. (ed.), *Osservatorio sulla formazione giuridica 2006*, Esi, 149 ss.
- TREGGIARI F. 2018. *Quelle casuistique? La méthode des cas dans l'histoire de l'éducation juridique*, in VOGLIOTTI M. (ed.), *Pour une nouvelle éducation juridique*, L'Harmattan, 73 ss.
- TUNC A. 1957. *Sortir du néolithique (Recherche et enseignement dans les Facultés de droit)*, in «Dalloz», 1957, Chron., 71 ss.
- VIESTI G. (ed.) 2016. *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*, Rapporto della Fondazione RES, Donzelli.
- VOGLIOTTI M. 2007. *Tra fatto e diritto. Oltre la modernità giuridica*, Giappichelli.
- VOGLIOTTI M. 2014. *L'urgence de la question pédagogique pour le droit postmoderne*, in «Revue interdisciplinaire d'études juridiques», 2014, 73 ss.
- VOGLIOTTI M. 2018. *L'internationalisation de l'enseignement du droit: son sens et ses enjeux*, in CLAY T., FAUVARQUE-COSSON B., RENUCCI F., ZIENTARA-LOGEAY S. (eds.), *États généraux de la recherche sur le droit et la justice*, Lexis-Nexis, 147 ss.
- VOGLIOTTI M. 2019. *Fragilità della Costituzione e nichilismo giuridico*, in «Giornale di storia costituzionale», 2019, 66 ss.
- WEILER J.H.H. 2017. *Consigli ai giovani ricercatori*, in «Rivista trimestrale di diritto pubblico», 3, 2017, 711 ss.
- WICKERS TH. 2012. *Remettre la faculté de droit au service de la profession d'avocat*, in «Gazette du Palais», septembre-octobre 2012, 2642 ss.