

Angelo Dondi

Qualche considerazione comparata in tema di educazione giuridica istituzionale

SOMMARIO: 1. *Differenze strutturali in materia di legal upbringing.* – 2. *Finalità e modulazione dell'insegnamento del diritto (approccio aspecifico v. approccio professionale).* – 3. *Prospettiva qualitativa dell'insegnamento nella law school statunitense.* – 4. *Rilievo degli insegnamenti processualistici e possibili riconfigurazioni dei modelli di educazione giuridica.*

1. Si ritorna qui su di un argomento già considerato da chi scrive ma che, per varie ragioni, sembra del tutto meritevole di qualche ulteriore approfondimento ed estensione¹.

Finora sostanzialmente marginalizzata, quella della formazione istituzionale dell'avvocato è venuta costituendo, specie nell'ultimo ventennio, un'area di cruciale rilievo nel dibattito concernente l'applicazione pratica della cultura giuridica². Ragioni di trasformazione e di estensione del panorama di tale dibattito si pongono ovviamente alla base del maggior rilievo assunto dalla questione dei modi di tale formazione³. Ma altrettanto se non più rilevante sembra essere l'esigenza di una riconfigurazione del ruolo dell'avvocato, per adeguarlo alle sfide del momento presente; sfide per lo più omologate in definizioni implicanti la nozione di complessità⁴.

In tale contesto di maggiore articolazione e incertezza riguardo anche alle attività tipicamente svolte dall'avvocato - oggi invero non più tanto agevolmente tipizzabili e delimitabili - il momento della formazione istituzionale assume un rilievo speciale. Anche a livello di percezione diffusa, il momento della formazione istituzionale viene ormai visto - a differenza di quanto sostanzialmente nell'ultimo cinquantennio - come un aspetto ineliminabile della trasformazione del ruolo dell'avvocato⁵. E nonostante quanto si dirà qui di seguito, è interessante notare come la manifestazione di questo fenomeno non sia oggi ormai più limitata al mondo anglosassone, tradizionalmente aerea di attenzione privilegiata ai problemi della giustizia nella prospettiva dell'avvocato.

(*) Si ringrazia per la preziosa collaborazione alla redazione e all'*editing* delle note il dottor Davide Torquato, dottorando di ricerca nell'Università degli Studi di Milano.

¹ Cfr. Dondi, *Un-Horizontal Legal Upbringing as a Problem of Cultural and Professional Interaction - The U.S. and Italian models compared*, in *ZZP Int.* 2010, pp. 77 – 88.

² Cfr., ad es., Hazard, Dondi, *Legal Ethics - A Comparative Study*, 2004, p. 54 ss.

³ Cfr. Sarat, Garth, Kagan, (editors), *Looking Back at Law's Century*, 2002, *passim*.

⁴ Così, ad es., Taruffo, *La complessità della complessità processuale*, in A. Dondi (editor), *Elementi per una definizione di complessità processuale*, 2011, p. 179 ss; Dondi, *Aspetti della complessità e riscontri nella nozione di complessità processuale*, *ivi*, pp. 4-17.

⁵ Così, di recente, v., Spencer, *The Law School Critique in Historical Perspective*, in *69 Wash. & Lee L. Rev.* 2012, p. 1949 ss; fra i molti studi risalenti v., ad. es., C.A. Wright, *The University Law Schools*, *2 J. Legal Educ.* 1950, p. 409 ss.

Del resto molto prevedibilmente, nei precedenti interventi su questo argomento si è indicata come principale linea differenziante fra i diversi modelli di *legal upbringing* l'assunzione o non di una prospettiva mirata all'effettivo esercizio della professione legale⁶. In effetti, la contrapposizione fra un "approccio professionale" (o professionalizzante) e un "approccio non professionale" (o non professionalizzante) si può dire costituisca tuttora uno dei principali parametri di qualificazione dei modelli di formazione istituzionale del giurista sul piano culturale, ideologico e funzionale⁷. Altro è che ne rappresenti in assoluto una condizione indispensabile di qualità dei risultati, in termini di effettiva e adeguata qualificazione del futuro avvocato. È proprio questo assunto che si intende qui ulteriormente verificare attraverso un complessivo *updating* e l'estensione del raffronto comparatistico.

Un primo profilo di considerazione in questa prospettiva sarà costituito dalla verifica della tenuta della distinzione sopraindicata sul piano della permanenza dei modelli di formazione istituzionale professionalizzante o non professionalizzante nei modelli ordinamentali loro caratteristici. Un secondo profilo coinciderà con il tentativo -che si prevede molto eventuale e davvero *tentative*- di qualificare l'efficienza relativa dei modelli di *legal upbringing*. Valutazione anche fondata -scontate le difficoltà derivanti dal carattere "orizzontale" o "liquido", comunque indefinitamente allargato ed estensibile di tali richiami nel momento presente- sulla percezione esterna di tale efficienza; e quindi implicante l'accoglimento diffuso del modello di formazione istituzionale dell'avvocatura presso le comunità sociali e professionali di riferimento⁸.

2. Qualche riferimento a considerazioni già svolte in precedenza può risultare a questo punto di una certa utilità. Come indice tanto di una propensione di ordine essenzialmente culturale quanto di un obiettivo concreto da perseguire e realizzare effettivamente merita in particolare una riconsiderazione la contrapposizione-giustapposizione fra i due modelli "tipo" di formazione giuridica istituzionale. Gli elementi distintivi del binomio *unspecific e/o profession oriented* dovranno in ogni caso essere integrati da quello dell'efficienza relativa percepita; ossia della presenza, all'interno delle singole culture di riferimento, di un consenso diffuso o, piuttosto, di una

⁶ Dondi, *Legal Upbringing*, cit. pp. 78-80; MacCrate, *Yesterday, Today and Tomorrow: Building the Continuum of Legal Education and Professional Development*, 10 *Clinical L. Rev.* 2004, p. 805 ss; Robertson, *Update on Law School and Careers: Where Will All These Graduates Work*, 45 *Tenn. B.J.* 2009, p. 29 ss; e i saggi riuniti nel *symposium* in tema di "leadership in legal education" in 40 *Tol. L. Rev.* 2009, p. 43 ss.

⁷ Per quanto risalente, si veda in questa prospettiva, Campbell, *Comparison of Educational Methods and Institutions*, in 4 *J. Legal Educ.* 1952, pp. 31-33; e, più di recente, Van Zandt, *Foundational Competencies*, 61 *Rutgers L. Rev.* 2009, p. 127 ss.

⁸ Per una citazione d'obbligo a riguardo v. Friedman, *Horizontal Society*, 1999, *passim*.

altrettanto più o meno diffusa valutazione critica, rispetto al tipo formazione istituzionale del giurista⁹.

Una verifica di questo genere sconta un significativo scarto, anche solo in termini di attenzione risultante dai generi letterari usualmente presenti nella produzione scientifica, a favore di quelle *at large* di derivazione anglosassone. Lo dimostra la ricorrenza di studi in materia nelle più qualificate riviste giuridiche; circostanza che ha ormai da tempo creato un vero e proprio ambito di indagine - generalmente definito come *legal education* - stabilmente riconosciuto come tipico¹⁰. Un ambito al quale viene oltretutto sempre più frequentemente riconosciuta una notevole dignità scientifica, commisurata all'impatto sociale della materia¹¹.

Un'altra circostanza appare inoltre particolarmente significativa a questo riguardo. Nell'ambito delle culture giuridiche tradizionalmente catalogata come di *common law*, si può affermare che questa materia è generalmente considerata parte integrante della più vasta area degli studi processualistici. E ciò anche in ragione del fatto che sono in grande prevalenza gli studiosi del processo a occuparsi dei problemi di qualificazione istituzionale dell'avvocatura (nonché, poste le caratteristiche istituzionali di tale contesto, in definitiva anche del giudiziario). Invero, la rilevanza degli insegnamenti di diritto processuale in tali culture rappresenta notoriamente un essenziale carattere distintivo dell'insegnamento del diritto, oltre che uno dei principali elementi fondanti la sua configurazione come modello *profession oriented*¹².

I riscontri al riguardo sono del resto inequivocabili proprio con riferimento all'ordinamento per molti versi più importante, e pressoché epitomico, all'interno di questa cultura. Come noto, infatti, la "nascita della moderna *law school*" statunitense intorno all'ultimo ventennio del XIX e il primo decennio del XX secolo comporta un'organizzazione dell'insegnamento implicante come essenziale la prospettiva del processo¹³. Attribuibile o non (come pare più corretto sul piano storiografico) esclusivamente all'elaborazione di Cristopher Columbus Langdell, il cosiddetto *case method* per certo configura l'assunzione di un approccio allo studio del diritto macroscopicamente centrato sulla formalizzazione di una particolare metodologia dell'insegnamento, nell'ambito della quale il dato giurisprudenziale costituisce un elemento comunque ineliminabile pur all'interno di una

⁹ Cfr. Van Zandt, *op. loc. cit.*; Sullivan, Colby, Welch Wegner, Bond, Shulman, *Educating Lawyers: Preparation for the profession of Law*, 2007, pp. 191-192; Chemerinsky, *The Ideal Law School for the 21st Century*, 1 *U. C. Irvine L. Rev.* 2011, p. 3 ss; per una risalente valutazione critica circa l'effettiva possibilità di un'efficienza pratica anche dell'educazione giuridica più *profession oriented*, v. Harno, *Legal Education in the United States*, 1953, p. 137.

¹⁰ Cfr. Kalman, *Professing Law – Elite Law School Professors in the Twentieth Century*, in Sarat, Garth, Kagan, (editors), *Looking Back at Law's Century*, cit. p. 337 ss.

¹¹ Così, ad es., anche in ragione della figura di studioso di tale interrelazione tipica dell'autore, v., per quanto risalente, Posner, *The Present Situation in Legal Scholarship*, in 90 *Yale L. J.* 1981, p. 1113 ss.

¹² Fra i rari esempi nella letteratura giuridica italiana, cfr. Cappelletti, *L'educazione del giurista e la riforma dell'Università (Studi – Polemiche – Raffronti)*, 1974, *passim*; *Id.*, *Studio del diritto e riforma dell'Università italiana (Alcune osservazioni di politica comparata)*, in *Riv. trim. dir. proc. civ.* 1973, p. 1506 ss.

¹³ A. Chase, *The Birth of the Modern Law School*, in 23 *Am. J. Legal Hist.* 1979, p. 329 ss.

concezione di stampo fondamentalmente positivistico -ma più propriamente caratterizzabile come intellettualistico - del diritto come *science* ¹⁴.

Occorre notare che è appunto sul permanere di tale approccio implicante uno strettissimo collegamento con la realtà giurisprudenziale che si fonda un consenso sostanzialmente mai incrinato nella cultura giuridica statunitense. Anche le più note e sferzanti critiche al modello elaborato da Langdell, e risalenti in particolare a uno dei principali esponenti del *legal realism* come Jerome Frank, non sembrano invero concernere questo aspetto di costante contatto dell'insegnamento con la pratica processuale ¹⁵. Nella prospettiva del diritto "*as a social science*" tipica del *legal realism* è, anzi, propriamente questo l'unico elemento degno di ulteriore sviluppo ed elaborazione nell'assetto - intorno agli anni '30 del XX secolo ormai stabilmente omologato al cosiddetto modello harvardiano- dell'insegnamento giuridico nella *law school* statunitense¹⁶.

Dagli anni centrali del secolo XX fino a oggi, sembra di poter dire che queste due tendenze intellettualistica e più o meno radicalmente empirica sono sostanzialmente convissute, a poco a poco pervenendo ad una sorta di reciproca integrazione. La prospettiva degli insegnamenti a impostazione *clinical* e di quelli seminariali si è infatti inserita stabilmente nel *cursus* delle *law school* statunitensi almeno a partire dai primi anni '50 del XX secolo. E ciò quantomeno come manifestazione di una tendenza sempre più diffusa a migliorare la preparazione fornita, se non esplicitamente di un qualche "*disenchantment with the case method*"¹⁷. Invero, per quanto ricorrente, quest'ultimo tipo di attitudine è fondamentalmente rimasto molto elitario e marginale; comunque senza concreta incidenza sulla configurazione molto tipizzata dell'insegnamento del diritto all'interno di un'istituzione come appunto la *law school*¹⁸.

¹⁴ A. Chase, *op. cit.*, pp. 330-331; Spencer, *op. cit.*, pp. 1974-1975; Stevens, *Law School – Legal Education in America from the 1850s to the 1980s*, 1983, pp. 53-54 ss.

¹⁵ White, *Tort Law in America –An Intellectual History*, 1985, pp. 110-112; Horwitz, *The Transformation of American Law – The Crisis of Legal Orthodoxy*, 1992, p. 178.

¹⁶ Sull'elaborazione di una concezione propriamente "realistica" di diritto come "*social science*", v. ad es., Gilmore, *The Ages of American Law*, 1977, p. 81 ss., pp. 87-89 ss. Nella letteratura italiana in materia, per due rinvii d'obbligo, v., soprattutto, Tarello, *Il realismo giuridico americano*, 1962, p. 65 ss., 127 ss. (sull'attitudine del *legal realism* al rigetto della concettualizzazione tipica della scienza giuridica in favore della sua trasformazione -specie nella prospettiva più estrema di Frank- in una scienza eminentemente empirica); Bognetti, *Il pensiero giuridico nord americano del XX secolo- I fondatori: Holmes, Pound, Cardozo*, 1958, *passim*. Per quanto invece specificamente attiene alle proposte di riconfigurazione dell'insegnamento da parte di Jerome Frank, v. Frank, *Why Not a Clinical Lawyer-School?*, in 81 *U. Pa. L. Rev.* 1933, p. 907 ss.

¹⁷ Così, espressamente, Stevens, *Law School- Legal Education in America*, cit. p. 211; per un'analisi molto approfondita delle modalità di accoglimento del metodo delle *law clinics* all'interno del *cursus* della *law school* e della sua interrelazione con le critiche susseguitesi dagli anni '30 del XX secolo a tale riguardo, v. Wizner, *The Law School Clinic: Legal Education in the Interests of Justice*, in 70 *Fordham L. Rev.* 2002, spec. p. 1932 ss. (con specifico riferimento alle suggestioni derivate in proposito dalle critiche di matrice realistica).

¹⁸ Come esempio di atteggiamento fortemente critico nei confronti dell'impostazione tradizionale e dei suoi valori ideologici, v. D. Kennedy, *How the Law School Fails: A Polemic*, in 1 *Yale Review of Legal and Social Action* 1970, p. 71 ss.; *Id.*, *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy*, in 32 *J. Legal Educ.* 1982, p. 591 ss, anche in traduzione italiana come *Insegnamento del diritto e riproduzione della gerarchia*, in A. Dondi (editor), *Avvocatura e giustizia negli Stati Uniti*, 1994, p. 129 ss.

Occorre dire che, negli Stati Uniti, questa circostanza del permanere nel tempo di un accoglimento sostanzialmente stabile nei confronti del modello langdelliano di insegnamento del diritto trova giustificazioni di ordine antropologico-culturale molto ampie e manifeste. E' del resto alquanto risalente la segnalazione del suo *entrenchment* nelle radici fondanti la cultura sociale di tale paese¹⁹. Un dato di tale rilievo da potersi, per converso, affermare che la *law school*, e il suo complessivo approccio alla formazione di una professione-cardine quale quella legale, costituisca una manifestazione tipica di quello che è stato definito *American way of life*²⁰.

Ed è significativo che -a distanza di oltre un secolo dalla sua adozione, diffusione e definitivo accoglimento- il nucleo costitutivo di tale metodo rappresenti tutt'oggi uno dei cruciali caratteri della "speciality" statunitense nel campo del diritto, e forse non solo²¹. Anche più significativo è il permanere di questa circostanza a fronte dell'avvicinamento realizzatosi nell'ultimo cinquantennio fra i modelli di giustizia civile; un fenomeno che rende ormai del tutto obsoleta la tradizionale distinzione fra ordinamenti di *civil* e di *common law*²². Il tutto a segnalare come particolarmente rilevante questa specialità e, soprattutto, a caricarla di una valenza qualitativa non trascurabile al raffronto con altri modelli di formazione istituzionale del giurista, o più propriamente dei membri della professione legale e del giudiziario.

Quest'ultimo elemento costituisce -come già sottolineato in precedenza- il principale nucleo di interesse e la più stimolante occasione di raffronto comparato del modello statunitense di *legal upbringing*²³. In altri termini, è proprio sul terreno della qualità della formazione fornita che quello della *law school* si impone come un assoluto *unicum* fra i modelli di formazione istituzionale. Ciò in ragione di alcuni caratteri costitutivi propri, e assenti -in tutto o in parte, ma comunque sostanzialmente assenti- nelle soluzioni adottate negli altri ordinamenti.

Di qui una constatazione qui in parte già formulata. Mentre l'avvicinamento fra modelli da tempo in corso rende ormai obsoleta la tradizionale bipartizione fra sistemi giuridici di *civil* e *common law*, con riguardo alla preparazione istituzionale dei futuri membri della professione legale

¹⁹ Per una citazione d'obbligo, v. Gilmore, *op. cit.*, p. 43 ss; si vedano inoltre: A. Chase, *op. cit.*, p. 345 ss; e inoltre, Hall, *The Magic Mirror*, 1989, pp. 288-293; Garth, Martin, *Law School and the Construction of Competence*, 43 *J. Legal Educ.* 1993, p. 469 ss.

²⁰ Per un saggio notorio in tema, ancora valido oggi nonostante la sua datazione, v. Barnes, Ruedi, *The American Way of Life: An Introduction to the Study of Contemporary Society*, 1953, *passim*; nonché Putnam, *Bowling Alone, The Collapse and Revival of American Society*, 2000, p. 145 ss; Kagan, Garth, Sarat, *Facilitating and Domesticating Change – Democracy Capitalism and Law's Double Role in the Twentieth Century*, in Sarat, Garth, Kagan, (editors), *Looking Back at Law's Century*, cit., p. 1 ss.

²¹ Specialmente, in tema di "American exceptionalism", v. O. Chase, *Law, Culture and Rituals. Disputing Systems in Cross Cultural Contest*, 2005, spec. cap. IV.

²² Hazard, Dondi, *Responsibilities of Judges and Advocates in Civil and Common Law: Some Lingering Misconceptions Concerning Civil Lawsuits*, 39 *Cornell Int'l L. J.* 2006, p. 59 ss.

²³ Così, ad es., Dondi, *Un-Horizontal Legal Upbringing*, cit., p. 83 ss.

permane tutt'oggi una fondamentale distinzione fra il modello statunitense e virtualmente tutti gli altri modelli.

3. Nella *law school* questa singolarità sembra in effetti doversi principalmente collegare al profilo della qualità dell'insegnamento e della complessiva articolazione del suo funzionamento. Cruciale nella prospettiva di un raffronto comparato, questo elemento emerge a vari livelli e in vari momenti dell'evoluzione storica di questo modello. Esso costituisce in ogni caso una prospettiva prevalente; anche solo sotto il profilo dell'assunzione di un atteggiamento problematico riguardo all'insegnamento del diritto, oltre che come ambito oggettivo soprattutto come problema di relativa metodologia²⁴.

In fondo, la stessa origine del *case method* langdelliano coincide con l'assunzione di tale atteggiamento come una questione irrinunciabile²⁵. Ed è nel contesto della strutturazione di tale metodologia come “*analytical training device*” -al contempo *scientific* e *inductive*, oltre che riferito nella sostanza esclusivamente a “*what happens in a classroom*”- che viene modulato un essenziale intento di qualificazione e, soprattutto, di selezione degli studenti (oltre che, correlativamente, della stessa *faculty* intesa come *corpus* dei *law professor*)²⁶. Si potrebbe di conseguenza affermare che in definitiva l'aspirazione a un alto livello qualitativo del “prodotto” fornito pervada l'attività formativa della *law school* come condizione pressoché essenziale del suo funzionamento secondo criteri di costante stimolazione e interazione fra studenti e professori²⁷.

Si tratta di un'attenzione alla qualità del tutto immanente a questa istituzione; e dalla quale derivano vari fenomeni di grande interesse. Di qui anzitutto, nonostante notevoli fluttuazioni nel corso del tempo, una costante prospettiva di attenzione-collegamento con lo sbocco professionale tipico rappresentato dall'avvocatura. Un collegamento esplicito e, tuttavia, nient'affatto riduttivo. Da tale collegamento la funzione della *law school*, la sua importanza sul piano non solo della formazione ma anche dell'elaborazione del diritto e di concezioni intorno al diritto, risulta in effetti valorizzata in maniera del tutto imparagonabile a quella di analoghe istituzioni in altri ordinamenti.

A fondamento di ciò sembra possibile indicare una ragione in particolare, a sua volta coinvolgente la categoria della qualità. E ciò, in buona sostanza, consiste nella intensa competizione interna che caratterizza l'evoluzione della *law school* americana nel corso del XX secolo, con la

²⁴ Cfr. Stevens, *op. cit.*, p. 54 ss.

²⁵ Cfr., ad es., Savoy, *Toward a New Politics of Legal Education*, in 79 *Yale L.J.* 1970, p. 444 ss.; Cavers, *Legal Education in the United States*, 1960, pp. 8ss., 17 ss.

²⁶ Cfr., ad es., Taylor, *Law School Stress and the “Déformation Professionnelle”*, in 27 *J. Legal Educ.* 1976, p. 251 ss.; Hess, *Heads and Hearts: The Teaching and Learning Environment in Law School*, in 52 *J. Legal Educ.* 2002, p. 75 ss.

²⁷ Così, v., ad es., Gilmore, *op. cit.*, p. 57

conseguente creazione di gerarchie qualitative solo apparentemente assestate ma in realtà costantemente in via di ridefinizione. Una dinamica quasi di contrapposizione e, in ogni caso, nello spirito di una competizione allargata fra *law school* che, anche all'esterno, costituisce un carattere percepito come tipico di queste istituzioni²⁸.

Si tratta, del resto, di una linea di evoluzione dell'insegnamento giuridico negli Stati Uniti già *in nuce* presente nella originaria concezione langdelliana del diritto "*as a science*" e nell'attribuzione al *case method* della funzione di un "*analytical training device*"; inteso esplicitamente come avente una precipua funzione selettiva e finalizzato alla creazione tanto di *élite students* quanto, forse soprattutto, di *élite professors*²⁹.

Un'aspirazione elitaria e un intento qualitativo non rintracciabili, con analoghe dimensioni e caratteristiche, in nessun altro ordinamento. In nessun altro contesto sociale e giuridico si assiste invero a un fenomeno di coerenza interna tanto stringente e paragonabile al rapporto di reciproca condivisione e diffusa giustificazione di valori come quelli tendenzialmente accolti nel corso del XX secolo da *law school*, avvocatura e società statunitense³⁰.

E' quanto illustra la complessa e circolare dinamica di una società a forte ricambio sociale della propria classe dirigente. Ed è in questa prospettiva, che risultano del tutto essenziali istituzioni a garanzia di una selezione secondo *standard* qualitativi manifesti. Per un'istituzione come la *law school* ciò vale in maniera del tutto particolare, posto che tali *standard* verranno in seguito sottoposti a costante verifica in una sede professionale a sua volta del tutto particolare come quella dell'avvocatura statunitense³¹.

Nel corso di tutto il XX secolo questa sorta di simbiosi accompagna la vicenda dell'evoluzione dell'insegnamento istituzionale del diritto nella *law school* americana, contribuendo decisamente a

²⁸ Cfr. Kalman, *op. cit.*, p. 340 ss.

²⁹ E' dalla vicenda biografica di Langdell che emerge in effetti nettamente questo intento e la sua collocazione all'interno di un contesto particolarmente propizio alla creazione di tale modello elitario di *professorship* in ambito giuridico. Così, ad es., cfr. Kimball, *The Inception of Modern Professional Education – C.C. Langdell, 1826-1906*, 2009, p. 313 ss.; per altri richiami e per l'estensione dei riferimenti ad altri intellettuali - come ad es. Charles Eliot - ai quali pure per certo si deve l'elaborazione di questa visione selettiva ed elitaria della *law school* statunitense, v. inoltre, in una letteratura peraltro estesissima, ancora A. Chase, *The Birth of the Modern Law School*, cit., p. 345 ss.

³⁰ Per indicazioni di carattere generale, v., ad es., *Legal Culture and the Legal Profession* (L. Friedman, H. Scheiber editors), 1996, *passim*; *Lawyers and the Rise of Western Political Liberalism: Europe and North America from the Eighteenth to the Twentieth Century* (T. Halliday, L. Karpik editors), 1998, p. 269 ss.; sempre di carattere generale ma segnatamente indirizzato all'analisi della centralità del ruolo della professione legale negli Stati Uniti, v. inoltre Glendon, *A Nation Under Lawyers – How the Crises in Legal Profession is Transforming American Society*, 1996, pp. 20 ss., 36 ss. A segnalare tale contiguità e sostanziale coerenza culturale allargata, in due studi ormai molto risalenti ma di fondamentale rilievo, v., ad es., Patterson, *The Case Method in American Legal Education: Its Origins and Objectives*, in 4 *J. Legal Educ.* 1951, p. 4 ss.; Harno, *Legal Education in the United States*, cit., p. 53 ss.

³¹ Cfr., ad es., Woodward, *The Limits of Historical Realism: An Historical Perspective*, in 54 *Va. L. Rev.* 1968, p. 698 ss.; per una relazione fra formazione istituzionale, ingresso ed esercizio pratico della professione legale negli Stati Uniti, v. Eagar, *The Right Tool for the Job: The Effective Use of Pedagogical Methods in Legal Education*, in 32 *Gonz. L. Rev.* 1996, p. 389 ss. (spec. p. 396 ss.); più di recente, v. anche Henderson, *Asking the Last Question: What is the Purpose of the Law School?*, in 53 *J. Legal Educ.* 2003, spec. p. 50 ss.

caratterizzare questo come un aspetto non secondario della società statunitense. Costituisce del resto un segnale della rilevanza di questo fenomeno anche la diffusione mediatica della quale godono in questo periodo di tempo tanto il modello di avvocatura statunitense quanto il relativo *legal upbringing*. E, per converso, pare ipotizzabile che, proprio in ragione di un tanto radicato *entrenchment* nei valori dominanti di questa società dominante, le trasformazioni odierne, variegata e davvero epocali, siano destinate a riflettersi anche su di un'istituzione come la *law school* statunitense.

La tenuta del modello da essa rappresentato e dei suoi valori di qualificazione selettiva può, infatti, dirsi sostanzialmente assoluta fino agli ultimi due decenni del '900. Con riguardo al nucleo elitario di questo genere di istituzione, quest'ambito temporale sembra infatti incontestabilmente delimitare un'assoluta efficienza della *law school* come meccanismo di promozione professionale e sociale. In altri termini, la *law school* come contesto nel quale la stretta interazione fra corpo docente di *élite* e corpo studentesco di *élite* riesce a produrre -oltretutto nell'arco di un solo triennio- una selezione qualitativa estrema e davvero corrispondente alle esigenze di una professione legale a sua volta stratificata secondo complesse gerarchie, esterne e interne alla struttura di un'altra tipica istituzione statunitense come la *law firm*³².

E' chiaro poi che una corretta analisi delle ragioni di tanta efficienza non possa prescindere dalla considerazione del diverso livello di preparazione culturale dell'utenza studentesca di una *law school*, rispetto a quella di qualsiasi altra istituzione corrispondente. Insieme alla motivazione espressamente professionale di tale utenza, il carattere *post graduate* del corso di studi presso una *law school* costituisce invero un elemento differenziante di assoluta incidenza sul livello di efficienza relativa del modello statunitense di preparazione professionale all'avvocatura. Essenzialmente in quanto altrove già considerati, e nonostante il loro oggettivo rilievo, si tratta tuttavia di aspetti che si ritiene qui di tralasciare³³.

Anche per il loro particolare interesse comparatistico, verranno qui di seguito considerati altri aspetti di tale modello, concernenti il suo funzionamento soprattutto nella prospettiva del ruolo svolto dalla docenza.

³² Il riferimento d'obbligo riguardo alla "nozione" di *law firm* e al suo riferimento alla cultura socio-economica della società statunitense è ancora Smigel, *The Wall Street Lawyer, Professional Organization Man?*, 1969, *passim*; anche, fra i molti, Friedman, *American Law in the 20th Century*, 2004, pp. 457 ss., 505 ss.; anche v. Glendon, *A Nation Under Lawyers*, cit., p. 20 ss. . Per un esempio di studio molto documentato riguardo all'interazione fra modello statunitense di insegnamento del diritto e pratica dell'avvocatura, nel contesto di un'accurata documentazione anche delle diffuse critiche a tale modello, cfr., ad es., Sturm, Guinier, *The Law School Matrix: Reforming Legal Education in a Culture of Competition and Conformity*, in 60 *Vand. L. Rev.* 2007, pp. 524 ss., 539 ss. (v. anche nn. 1, 4, 6); sul retaggio della lezione langdelliana, v., ad es., Weaver, *Langdell's Legacy: Living With the Case Method*, in 36 *Vill. L. Rev.* 1991, spec. p. 521 ss.

³³ Si rinvia a Dondi, *Un-Horizontal Legal Upbringing*, cit., loc. cit.

4. Si è detto che la ragione di fondo per considerare il modello della *law school* statunitense e raffrontarlo con altre forme di *legal upbringing* consiste nel suo essere essenzialmente una modalità di insegnamento. Di qui la centralità assoluta dei ruoli di docente e discente, impliciti in tale attività. E di qui anche l'assunzione di una prospettiva centrata ancora più particolarmente sul ruolo svolto dal *law professor* all'interno della *law school*, dall'oggetto del suo insegnamento alla specifica configurazione del suo comportamento professionale nell'esercizio dell'attività di docenza³⁴.

Si tratta di una prospettiva che si combina alla stessa nascita di tale istituzione, o meglio alla sua rinascita e rifondazione con la riforma langdelliana realizzata alla fine del XIX secolo³⁵. In questo quadro, l'interazione selettiva fra professori e studenti, che come si è detto costituisce il nucleo fondante di tale riforma, trova realizzazione attraverso l'adozione tanto di una specifica metodologia di insegnamento quanto di una certa concezione del diritto, come ambito sì conoscibile-analizzabile scientificamente ma sulla base di inevitabili riscontri nella pratica giudiziale. Anche per la finalità eminentemente professionale perseguita, un diritto "scientifico" ma (*case law* come presupposto necessario del *case method*) empiricamente configurato come inscindibile dall'evento processuale³⁶.

Tale duplice radicamento professionale e metodologico, nella realtà giudiziale come *actual case* e nell'attività processuale come suo risultato in forma di *judicial decision*, è alla base di un ulteriore carattere della metodologia e, soprattutto, dell'organizzazione dell'insegnamento nella *law school* statunitense. In questo contesto, nella sua essenza profonda e più o meno direttamente, l'insegnamento è di carattere processuale. Al punto che -come anche da numerosi riscontri letterari- l'immagine epitomica del *law professor* tende a coincidere con quella del professore di *procedural law*, e in particolare di *civil procedure*³⁷.

Su questo versante occorre dire che si registra una differenziazione davvero cruciale rispetto alla struttura degli altri modelli di insegnamento del diritto o delle altre istituzioni universitarie o para-universitarie di formazione dell'avvocatura. Anche a prescindere dal dato strettamente metodologico e dalla virtuale estensione del *case method* a tutte le materie di insegnamento (quindi dall'adozione diffusa di una pervasiva prospettiva giudiziale e processualistica), nella *law school* il rilievo degli insegnamenti processualistici tende invero a essere di gran lunga prevalente e, salvo

³⁴ Sull'interazione fra *corpus* studentesco e *professorship*, e relativa caratterizzazione nel trascorrere del tempo di quest'ultima, v., ad es., Kalman, *op. cit.*, p. 369 ss.; riguardo all'incidenza della metodologia di insegnamento sulla configurazione del ruolo professorale nella *law school* statunitense, v., ad es., Hawkins-León, *The Socratic Method - Problem Method Dichotomy: The Debate Over Teaching Method Continues*, in *BYU Educ. & L. J.* 1998, p. 1 ss.

³⁵ Cfr., ad es., Kimball, *op. cit.*, p. 267 ss.

³⁶ Cfr., per uno sguardo esterno, Damaška, *A Continental Lawyer in An American Law School: Trials and Tribulations of Adjustment*, in *70 Fordham L. Rev.* 1968, spec. p. 1371

³⁷ Per un richiamo dei più tradizionali in letteratura, v. Turow, *One L*, 1977, *passim*.

recenti e sporadiche critiche, sostanzialmente incontestato³⁸. Di ciò è in sé indicativa la circostanza che, a differenza di quanto per lo più accade praticamente in tutti gli altri modelli di formazione giuridica istituzionale, qui il contatto con tali insegnamenti risulta già decisamente collocato nel primo anno di corso e non posticipato agli anni successivi³⁹.

Del resto, pur nella indubbia durezza del suo impatto, anche la gestione della lezione attraverso il metodo socratico dell'interrogazione degli studenti da parte del professore conferma questa "impostazione processualistica"⁴⁰. L'occasione delle domande sono infatti casi giudiziari, per lo più decisioni della Corte suprema federale delle quali gli studenti hanno avuto modo di studiare in precedenza il percorso processuale; percorso riguardo al quale nella *class* dovranno esprimere valutazioni critiche tendenzialmente acute e originali. Di qui la necessità di fornire da subito -a una *audience* studentesca, tuttavia, di età maggiore, più preparata culturalmente e decisamente più motivata al perseguimento di una carriera professionale rispetto alle altre nel mondo- nozioni di diritto processuale che nei due anni successivi verranno poi sviluppate nella direzione di una specializzazione molto variegata⁴¹.

Anche in ragione dell'articolazione degli insegnamenti in materia lungo l'intero triennio del corso di studi, il ruolo della *professorship* processualistica risulta di assoluto rilievo e del tutto caratterizzante il percorso formativo di ogni singola *law school*; quando non uno dei principali elementi che, nella percezione esterna, concorrono a determinarne il livello qualitativo rispetto alle altre *law school*⁴². Del resto ormai da tempo, oltre che dall'estensione dell'area degli insegnamenti processualistici, questa diffusa attribuzione di rilievo appare confermata anche dalla loro percezione e configurazione come insegnamenti non esclusivamente tecnici. Una tendenza pienamente esemplificata, almeno a partire dalla seconda metà degli anni '70 del secolo XX, dall'attribuzione in larga prevalenza a professori di *civil procedure* degli insegnamenti di *legal ethics*⁴³.

³⁸ Cfr. Spencer, *op. cit.*, p. 1949 ss.

³⁹ Significativo che, già nell'introduzione di un famoso saggio in tema di trasformazione della procedura civile statunitense alla luce dell'influenza della giurisdizione di *equity* e della sua tendenza a fornire strumenti tecnico processuali ulteriori a quelli presenti *at law*, Stephen Subrin sottolinea appunto questa immediatezza di impatto come caratteristica dell'intero sistema educativo, cfr. Subrin, *How Equity Conquered Common Law: The Federal Rules of Civil Procedure in Historical Perspective*, in 135 *U. Pa. L. Rev.* 1987, p. 909 ss.

⁴⁰ Per qualche esempio, fra i molti nella cultura dei primi anni '70 del '900, di critica al *Socratic teaching* come un metodo di insegnamento accusato di avere addirittura aspetti di oppressione psicologica, quando non di strisciante sadismo, cfr., ad es., D. Kennedy, *How the Law School Fails: A Polemic*, in *Yale Rev. L. & Soc Action* 1970, p. 71 ss.; Stone, *Legal Education in the Couch*, 85 *Harv. L. Rev.* 1971, p. 392; sul punto, in seguito, v. anche Stropus, *Mend It, and Extend It: The Fate of Traditional Law School Methodology in the 21st Century*, in 27 *Loy. U. Chi. L. J.* 1995, spec. p. 458 ss.

⁴¹ Come esempio di analisi di questa "propensione processualistica" nell'insegnamento anche negli anni successive al primo, v., in una letteratura molto vasta, Subrin, *Teaching Civil Procedure While You Watch it Disintegrate*, 59 *Brook. L. Rev.* 1994, p. 1155 ss.

⁴² Così, ad es., cfr. Kalman, *Elite Law School Professors*, cit., p. 358 ss.

⁴³ In una letteratura estremamente estesa cfr., ad es., Pearce, *Teaching Ethics Seriously: Legal Ethics As the Most Important Subject in Law School*, in 29 *Loyola U. Chi. L. J.* 1998, p. 719 ss.; Menkel-Meadow, *Can a Law Teacher*

Mel merito, l'area degli insegnamenti processualistici -e in particolare processualciviltistici- nell'ultimo ventennio si è andata ampliando. Per rispondere alle nuove esigenze di tutela occasionate dai più complessi contesti economico-giuridici della post-modernità i corsi sono stati ulteriormente suddivisi in una direzione di specialità durante i tre anni. E così anche per i seminari e soprattutto le *clinic* di *litigation* concernenti per lo più l'articolazione strategica delle attività di difesa in controversie complesse⁴⁴. Talché si può in sintesi affermare che -al di là delle successive scelte dello studente e delle relative occasioni nell'effettivo esercizio dell'avvocatura- la funzionalità della *law school* americana si misura in pratica proprio su questa prospettiva di preparazione all'esercizio dell'attività professionale di futuri avvocati la cui *vocation* virtuale è, alla base, quella di *litigator* nel contesto del concreto svolgimento di una controversia civile⁴⁵.

Questa circostanza appare oggettivamente apprezzabile specie in prospettiva comparata, e alla luce di un parametro di serietà nella selezione effettuata all'interno di tali istituzioni. E appare non casuale che proprio questa caratteristica di una preparazione mediamente molto elevata sul piano qualitativo nella sostanza non venga messa in effettiva discussione anche a fronte degli attuali problemi di tenuta del modello statunitense di educazione giuridica istituzionale, in effetti evidenziati da parte della dottrina specie nell'ultimo decennio⁴⁶. In un quadro di pressoché assoluta corrispondenza e funzionalità fra le esigenze della professione (specialmente di quella articolata nel modello della grande *law firm*) e l'efficienza selettiva della *law school*, è del resto intuibile l'effetto devastante di una crisi economica epocale come quella attuale in termini di volatilità della clientela abituale e di conseguente mantenimento delle gravose strutture imprenditoriali per converso tipiche della *law firm* statunitense⁴⁷.

Presente congiuntura economica a parte -e conseguente riduzione sia delle iscrizioni presso le *law school* sia della capacità ricettiva delle *law firm*-, permane in ogni caso la necessità di constatare la permanenza un cruciale *gap* qualitativo e di prospettiva professionale a favore del modello della *law school*. Il tutto, ovviamente, posto che l'intento di quella che qui si è definita

Avoid Teaching Legal Ethics?, in 41 *J. Legal Educ.* 1991, spec. p. 6 ss.; per riscontri nella manualistica, v. ad es. Hazard, Koniak, Cramton, Cohen, *The Law and Ethics of Lawyering*, 2005, p. 1015 ss.

⁴⁴ Cfr., ad es., Wizner, *The Law School Clinic*, cit., loc. cit.; Holland, *Invading the Ivory Tower: The History of Clinical Education at Yale Law School*, in 49 *J. Legal Educ.* 1999, p. 504 ss.; Wizner, Aiken, *Teaching and Doing: The Role of Law School Clinics in Enhancing Access to Justice*, in 73 *Fordham L. Rev.* 2005, spec. p. 999 ss.

⁴⁵ Cfr., ad es., Wizner, Aiken, *Teaching and Doing: The Role of Law School Clinics in Enhancing Access to Justice*, in 73 *Fordham L. Rev.* 2005, p. 997 ss.

⁴⁶ Per una critica molto aspra e tipica della posizione culturale di questo Autore, cfr., ad es., D. Kennedy, *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy: A Polemic Against the System: A Critical Edition*, 2004, *passim*.

⁴⁷ Ancora, per una panoramica di questa sempre più diffusa percezione in concomitanza dei fenomeni economico-sociali di cui nel testo, v. Spencer, *The Law School Critique*, cit., p. 2015 ss.; ma già in larga precedenza, v. Kissam, *The Decline of Law School Professionalism*, in 134 *U. Pa. L. Rev.* 1986, spec. p. 258 ss.; più di recente in chiara chiave critica, v., inoltre, Krieger, *Institutional Denial About the Dark Side of Law School, and Fresh Empirical Guidance for Constructively Breaking the Silence*, in 52 *J. Legal Educ.* 2002, p. 115 ss.; Solimine, *Status Seeking and the Allure and Limits of Law School Rankings*, in 81 *Ind. L. J.* 2006, spec. p. 301 ss.

“educazione giuridica istituzionale” sia effettivamente quello di preparare all’esercizio della professione tipica di riferimento, ossia *ex professo* dell’avvocatura. E’, infatti, sull’assunzione di questa prospettiva che si profila un essenziale scarto di fondo; mentre essa viene per certo assunta dalla *law school* statunitense, ciò non sembra verificarsi con riguardo agli altri modelli di formazione formalmente corrispettivi per così dire *around the world*.

Il richiamo principale è, intuibilmente ma anche inevitabilmente, al modello della facoltà di giurisprudenza europeo-continentale. Un modello caratterizzato anzitutto dalla sua configurazione - per usare un’espressione e una categoria peraltro prettamente statunitense - come corso di studi *undergraduate*. Anche in ragione di questa sua collocazione a ridosso di corsi di studi di base e non universitari, è connaturata al modello della facoltà di giurisprudenza una sua caratterizzazione istituzionale; ossia, di un insegnamento virtualmente onnicomprensivo e, soprattutto, precipuamente preparatorio, istituzionale. E ciò implica la collocazione in una prospettiva virtualmente ulteriore della vera e propria educazione professionale.

Connesso a questa circostanza è inoltre, in tale contesto, un approccio sostanzialmente diverso tanto della *audience* studentesca quanto dei professori; e ciò tanto in termini di aspettative di apprendimento quanto di doverosa organizzazione dell’impegno didattico. E quest’aspetto propriamente attinente all’insegnamento si riverbera nella mancata percezione di quella del metodo dell’insegnamento come appunto una questione di fondo. Il che accade nonostante la crucialità di tale questione, posto che - sotto questo profilo in totale analogia con la *law school* statunitense - la facoltà di giurisprudenza europea rappresenta il modello istituzionale di insegnamento del diritto per i futuri membri della professione legale, del giudiziario e del notariato⁴⁸.

Appare già in sé significativo che non si registri, nella prospettiva di una migliore preparazione degli studenti, una diffusa e seria messa in discussione del modello della tipica lezione “a conferenza”. Con tale circostanza risulta del resto del tutto coerente che stenti sempre più a trovare concreto sostegno - dopo un breve periodo di entusiasmi intorno alla prima metà degli anni 70 del XX secolo - l’idea stessa di una stretta interazione fra *audience* studentesca e professore. Una tale impostazione del resto contrasterebbe nettamente con la *policy* di fondo prevalente in molti ordinamenti, ed essenzialmente fondata sull’estensione *tout court* numerica della base studentesca. Talché si può dire che, senza significative reazioni contrarie, il sostanziale abbandono a livello generale di una prospettiva di preparazione universitaria seria e selettiva si sia pressoché

⁴⁸ Quanto alla sostanziale differenza di approccio segnalata, nel contesto di una comparazione a vasto raggio - risalente ma ancora valida nella sostanza - fra l’insegnamento giuridico statunitense e i modelli europeo-continentali, v. ancora Damaška, *A Continental Lawyer in An American Law School*, cit., pp. 1365 ss., 1369 ss.

automaticamente esteso anche agli insegnamenti presso le facoltà di giurisprudenza⁴⁹. Costituisce del resto a tutti gli effetti un preoccupante indice emblematico di questo stato di cose il permanere tutt'oggi della tradizione della cosiddetta "frequenza non obbligatoria" consentita agli studenti in alcuni ordinamenti di studi universitari di giurisprudenza, come ad esempio in quello italiano.

Pur con qualche anche significativa differenziazione fra i singoli ordinamenti all'interno del contesto europeo-continentale, sembra -ribadendo quanto già sostenuto in altra sede- di poter affermare che in generale permane alla facoltà di giurisprudenza europea il retaggio, risalente almeno alla metà del XIX secolo, della sua percezione piuttosto come una scuola di rango universitario di generica formazione della classe dirigente che come una vera "scuola di diritto" finalizzata alla preparazione alle professioni di avvocato e di giudice⁵⁰. Una circostanza difficilmente conciliabile con la presenza, proprio in questo contesto, di insegnamenti professionali o "professionalizzanti" come *ex professo* quelli processualistici, con le relative esigenze metodologiche. E, invero, il *modus* di tale presenza costituisce in sé un indice -forse il principale- dello scarto qualitativo-funzionale esistente fra la *law school* statunitense e la facoltà di giurisprudenza europea, come i due modelli prevalenti di insegnamento del diritto.

Sul piano propriamente funzionale, può forse bastare questo rilievo: risulta inevitabilmente mancare all'insegnamento impartito secondo il modello "a conferenza" di una materia come, ad esempio, il diritto processuale civile l'aspetto per così dire strategico tipico di un approccio professionale al diritto. Per quanto eccellente e coinvolgente il docente, non potrà infatti che essere scarsa - se non assente- la contiguità con l'aspetto della scelta del tipo di tutela e della sua modalizzazione in un contesto processuale concreto. Di conseguenza, anche il profilo della sollecitazione e dello sviluppo nel discente di un atteggiamento critico e valutativo, nella prospettiva di un'attività da svolgere con seria coscienza professionale, non potranno che risultare molto limitati; in ogni caso, non costituiranno manifestamente gli elementi integranti di tale insegnamento⁵¹.

E ciò anche a prescindere da due aspetti, che qui si ribadiscono in quanto da ritenersi del tutto cruciali per quanto già rilevati *en passant*; come la qualità del corpo studentesco, in grande maggioranza alla sua prima esperienza universitaria e solo eccezionalmente in possesso di una

⁴⁹ Cfr. Pascuzzi, *Giuristi si diventa – Come riconoscere e apprendere le abilità proprie delle professioni legali*, 2008, *passim*.

⁵⁰ Per richiami a questa filosofia dell'insegnamento del diritto e a questo stato di cose in una più ampia contestualizzazione con riguardo alla realtà attuale dell'insegnamento del diritto nella facoltà di giurisprudenza italiana, v. ancora Dondi, *Legal Upbringing*, cit., loc. cit.

⁵¹ Cfr., ancora, e per quanto risalente, Cappelletti, *L'educazione del giurista e la riforma dell'Università*, cit.; *Id.*, *Studio del diritto e riforma dell'Università italiana*, cit. loc. cit..

vocation realmente fondata, e l'attitudine diffusa specie nelle culture latine di consentire una frequenza non obbligatoria alle lezioni delle facoltà di giurisprudenza⁵².

Di qui anche una sorta di effetto circolare sull'attitudine degli stessi docenti, in certo senso "giustificati" a desistere o ad adeguarsi; in ogni caso, ad assumere un approccio strettamente istituzionale all'insegnamento anche delle materie di maggiore implicazione professionale, come appunto quelle processualistiche. Un'attitudine, del resto, in larga misura indotta dalla stessa organizzazione degli studi prevalente all'interno della facoltà di giurisprudenza di modello europeo⁵³. Se non esplicitamente marginalizzato, come in realtà in alcuni casi accade *ex professo*, nel *cursus* tradizionale lo studio del processo è infatti tendenzialmente posticipato, per lo più agli ultimi due anni dell'ormai tradizionale quinquennio.

L'effetto principale del mantenimento di un simile approccio è del trasferimento di una percezione del diritto come "composto" di alcune nozioni basilari, essenzialmente di carattere storico, filosofico e soprattutto sostanziale; e ciò nonostante l'ormai evidentissimo fenomeno di avvicinamento e quasi omologazione fra i tradizionali sistemi di *civil e common law*⁵⁴. Ma non secondario per quanto qui interessa è un effetto ulteriore. Esso consiste nella -a tutti gli effetti corretta- diffusione della percezione della facoltà di giurisprudenza come sostanzialmente altro da un'istituzione effettivamente preposta alla preparazione professionale di futuri giudici e avvocati.

Il radicamento e la sostanziale veridicità di questa percezione trovano del resto un significativo riscontro nella fioritura di corsi di preparazione alle professioni legali successivi al *cursus* della facoltà. Interessante notare che tali corsi risultano spesso -in Italia istituzionalmente- organizzati dalle stesse facoltà di giurisprudenza. E anche più interessante che, lungi dal configurarsi come opportune imitazioni del serissimo modello del *Referendariat* tedesco, pure all'interno di tali "scuole professionali" si tenda a riprodurre -pur con qualche inevitabile concessione- la marginalizzazione degli insegnamenti processualistici di cui si è detto. Il profilo del *training* per una futura attività di *litigation* è infatti anche qui sostanzialmente trascurato, prevalendo su tutto l'intento di fornire agli studenti (che vogliano e possano partecipare a tali corsi, piuttosto onerosi sul

⁵² Ancora, v., ad es., Dondi, *Legal Upbringing*, cit., loc. cit.; Hazard, Dondi, *Legal Ethics – A Comparative Study*, cit., p. 54 ss.

⁵³ Per un raro caso di considerazione di questi problemi in una letteratura scientifica nella quale è scarsa l'emersione della questione qui segnalata, v. Chiarloni, *Riflessioni minime sull'insegnamento del diritto processuale civile*, in *Riv. trim. dir. proc. civ.* 1996, p. 543 ss.; più in generale sull'insegnamento del processo nella facoltà di giurisprudenza italiana, v. AA. VV., *L'insegnamento delle materie processualciviltistiche nelle facoltà di giurisprudenza riformate e nelle scuole forensi*, *Atti dell'incontro di studio, Bologna, 1 giugno 2002, 2003, passim*.

⁵⁴ Cfr., ad es., Taruffo, *Il processo civile di «civil law» e di «common law»: aspetti fondamentali*, in *Foro it.*, 2001, V, 345 ss.; Hazard, Dondi, *Responsibilities of Judges and Advocates in Civil and Common Law*, cit., p. 59 ss.

piano economico) una qualche preparazione per il superamento degli esami e dei concorsi rispettivamente per l'ammissione all'avvocatura e al giudiziario⁵⁵.

Il carattere esplicitamente critico di queste osservazioni implica per così dire una *pars construens*, che rischia tuttavia quasi inevitabilmente di configurarsi come molto radicale, oltre che risultare sostanzialmente velleitaria. Non volendo ciononostante sfuggire a tale compito, sembra anzitutto essenziale immaginare due presupposti di riforma, entrambi di carattere strutturale. Si tratta, in breve, di prevedere un accesso selezionato alla facoltà di giurisprudenza e sostanzialmente di invertirne la scansione del *cursus*.

Sia ben chiaro, la selezione - realizzata attraverso *test* attitudinali molto seri e appunto selettivi - non intenderebbe per nulla limitare le *chance* di accesso, e in qualche misura configurarsi come antidemocratica. Anzi, all'opposto. Essa tenderebbe a superare una sostanziale antidemocraticità dell'accesso effettivo alla professione legale; in realtà pesantemente condizionato in molti paesi -in assenza di selezioni "oggettive" nel contesto dell'insegnamento istituzionale- da connessioni famigliari e sociali di varia natura. Che ciò sia, specie nelle culture latine ma non solo, è del resto dimostrato dal tuttora molto scarso ricambio sociale all'interno della professione legale⁵⁶.

L'inversione di approccio nel *cursus* comporterebbe, invece, la previsione di un biennio introduttivo e di un triennio di "scuola professionale di giurisprudenza"; percorsi separati in maniera del tutto rigorosa da esami attitudinali di accesso a quella che si potrebbe ben configurare come una *law school* a tutti gli effetti. Entrambi di carattere universitario, i due corsi di studio potrebbero caratterizzarsi per due diverse metodologie di insegnamento e, anche, per la maggiore o minore presenza di insegnamenti dichiaratamente professionalizzanti. In ogni caso, l'esigenza di fornire criteri selettivi seri per l'accesso alla "scuola professionale" imporrebbe, già nel corso biennale, la presenza di insegnamenti di diritto processuale.

P.S. Rispetto a quanto precede, costituisce in effetti una sorta di *post scriptum* quest'ultima considerazione, di carattere per così dire semantico e del tutto riferita alla più recente realtà italiana. Il riferimento qui è alla tendenza, recentissima, a superare la stessa nozione di "facoltà" in favore di quella di "dipartimento". Una tendenza, pare, indirizzata a fornire insegnamenti allargati e appunto tendenzialmente ampi; e che ha comportato l'accorpamento in un'unica istituzione -in genere

⁵⁵ Con riguardo all'Italia simili problemi sono adombrati in Caponi, *Scuole di specializzazione per le professioni legali ed insegnamento del diritto processuale civile.*, in *Riv. trim. dir. proc. civ.* 2003, p. 127 ss. Con riferimento al modello tedesco di insegnamento del diritto, interessante la segnalazione della sua alterità metodologica rispetto a quello statunitense del *case method*, proprio attraverso la sottolineatura del "*conference method*" in un saggio di grande rilievo proprio per la comparazione e la valutazione di efficienza dei modelli di giustizia di *common* e *civil law*, così, cfr. Langbein, *The German Advantage in Civil Procedure*, in *52 U. Chi. L. Rev.* 1985, p. 831.

⁵⁶ Cfr., ad es., Dondi, *Legal Upbringing*, cit., p. 77 ss.

definita “dipartimento di giurisprudenza”- di virtualmente tutti gli insegnamenti giuridici⁵⁷. Tale istituzione, proprio in ragione di questa sua onnicomprensività e genericità di approccio, risulta *ex professo* priva di qualsiasi indirizzo professionalizzante.

Come si può intuire, questo nuovo *Italian approach* è esattamente l’opposto di quanto qui sopra suggerito, e -a parere di chi scrive- addirittura peggiorativo rispetto alla tradizionale impostazione “a facoltà” dell’insegnamento del diritto di tipo europeo-continentale. Il problema di fondo di fornire un’effettiva preparazione in prospettiva professionale - ossia riferita alle tre basilari professioni di riferimento - viene infatti sostanzialmente omesso; e in qualche misura ne viene anche istituzionalizzata l’omissione per il futuro. Con ciò anche allontanando indefinitamente la questione della configurazione di *standard* selettivi seri, pubblici ed effettivamente democratici per futuri avvocati, giudici e notai.

⁵⁷ Il riferimento normativo pretto è alla L 240/2010, cosiddetta “Riforma Gelmini” dell’Università.