

**Diritto moderno
e interpretazione classica**

INSEGNARE DIRITTO ED ECONOMIA

**Metodi e prospettive
della didattica giuridica ed economica**

a cura di
Paolo Moro

contributi di
Elena Bettarello, Federico Casa,
Stefano Fuselli, Letizia Mingardo,
Paolo Moro, Mario Pomini, Federico Reggio,
Paolo Sommaggio



Filosofia del Diritto

FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



Diritto moderno e interpretazione classica

Diritto moderno e interpretazione classica

Collana diretta da Francesco Cavalla

Condirettori: Stefano Fuselli (Università di Padova) e Paolo Moro (Università di Padova, sede di Treviso)

Il progetto editoriale, significativamente denominato “Diritto moderno e interpretazione classica”, muove dalla convinzione fondamentale secondo la quale ancor oggi – quando l’esperienza giuridica presenta una moltiplicazione, spesso confusa, di norme, dottrine, posizioni – non sia possibile svolgere una critica autentica all’attività del legislatore e dell’interprete senza ricorrere a quei principi risalenti che hanno costituito la formazione del diritto in Occidente. Sono i principi che concernono la coerenza o la contraddittorietà tra i detti, la ragione deduttiva e dialettica, i limiti della conoscenza e del potere; sono i principi che diciamo classici non già, e non tanto, perché prodotti in una determinata epoca, quanto perché capaci di rivelare la loro attuale efficacia in ogni momento storico e segnatamente in quello presente. Continuando dunque un sapere antico, i testi del “progetto” tenteranno di distinguere “il troppo e il vano” di fronte a nuove tesi e nuovi problemi.

In particolare, in alcuni saggi appartenenti alla serie *Principi di filosofia forense*, si cercherà di dare una versione organica, corredata di opportuni riferimenti culturali, della filosofia che gli attori del processo producono implicitamente nello sforzo di addivenire, attraverso il contraddittorio, a una conclusione vera per tutti.

Comitato scientifico:

Francesco Cavalla (Università di Padova), Stefano Colloca (Università di Pavia), Francesco D’Agostino (Università “Tor Vergata” di Roma), Paolo Di Lucia (Università di Milano), Stefano Fuselli (Università di Padova), Antonio Incampo (Università di Bari), Mario Jori (Università di Milano), Bruno Montanari (Università di Catania), Paolo Moro (Università di Padova, sede di Treviso), Claudio Sarra (Università di Padova), Paolo Sommaggio (Università di Trento), Silvia Zorzetto (Università di Milano)

Il comitato assicura attraverso un processo di peer review la validità scientifica dei volumi pubblicati.

INSEGNARE DIRITTO ED ECONOMIA

**Metodi e prospettive
della didattica giuridica ed economica**

a cura di
Paolo Moro

contributi di
Elena Bettarello, Federico Casa,
Stefano Fuselli, Letizia Mingardo,
Paolo Moro, Mario Pomini, Federico Reggio,
Paolo Sommaggio

FrancoAngeli

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Il dialogo competitivo. Il metodo didattico del diritto e dell'economia di <i>Paolo Moro</i>	pag. 7
Introdurre ai principi filosofici dell'esperienza giuridica. Per una didattica del diritto nei percorsi liceali di <i>Stefano Fuselli</i>	» 17
L'insegnamento dell'economia politica nella scuola secondaria superiore in Italia di <i>Mario Pomini</i>	» 31
Nuove strategie per la formazione di un giurista socratico di <i>Paolo Sommaggio</i>	» 51
Per una didattica del diritto positivo di formazione giusnaturalista di <i>Federico Casa</i>	» 73
Harry Potter e il processo davanti al <i>Wizengamot</i> . Un caso di <i>Law & Literature</i> per un percorso didattico sul diritto in tema di "giusto processo" di <i>Federico Reggio</i>	» 109

Insegnare diritto nella scuola superiore dell'era digitale globale. Principi, regole, metodologie di <i>Letizia Mingardo</i>	pag. 141
Alle origini del caso disputato. Come “inventare” un metodo per la formazione del giurista di <i>Elena Bettarello</i>	» 163
Gli Autori	» 183

Il dialogo competitivo. Il metodo didattico del diritto e dell'economia

di *Paolo Moro*

SOMMARIO: 1. Teoria e prassi. - 2. Conoscenze e competenze. - 3. Metodo casistico. - 4. Dialogo competitivo. - 5. Conclusione.

1. Teoria e prassi

Il metodo didattico del diritto e dell'economia, che si presentano come discipline complesse e variamente articolate, presuppone un principio comune a entrambi gli insegnamenti che, in linea generale, sono legati ad una medesima premessa epistemologica.

Infatti, indipendentemente dalla variabilità dei suoi contenuti, la didattica delle scienze giuridiche e quella delle scienze economiche, che appartengono al più generale ambito delle scienze sociali, appaiono strettamente legate alla natura non solo concettuale, ma anche empirica del rispettivo oggetto d'indagine.

In particolare, nella prospettiva della formazione non solo teorica e scientifica ma anche pratica e professionalizzante del discente, entrambe le discipline si riferiscono quasi costantemente alla concreta esigenza di risolvere attraverso una procedura sottoposta a regole un caso controverso e problematico: il caso giudiziario per il diritto, il caso aziendale per l'economia.

Infatti, è possibile proporre una definizione del diritto e dell'economia che ne mostri l'analogia proprio nella simbiosi fra teoria e prassi: il diritto non è solo un insieme di norme positive che disciplinano le relazioni intersoggettive, ma è anche un'attività di composizione dei conflitti che si manifesta originariamente nella processualità (Moro 2012); l'economia non è soltanto un insieme di regole che organizzano la produzione e lo scambio di beni e servizi, ma è il sistema di azioni che realizzano e sviluppano la produzione, la distribuzione e il consumo delle risorse utili a soddisfare bisogni (Blaug 2019).

Dall'accettazione di questa definizione discende che diritto ed economia non sono soltanto insiemi di nozioni e concetti, ma sono anche attività e, dunque, sono ciò che i giuristi o gli economisti fanno. Pertanto, in gran parte delle rispettive articolazioni, sia il diritto che l'economia costituiscono scienze teoriche e pratiche sociali che possono essere insegnate congiuntamente, soprattutto nei livelli di base della scuola superiore e dell'università, in modo non solo nozionistico e concettuale, ma anche tecnico ed empirico.

Il problema del necessario connubio fra teoria e prassi, che non è una tecnica senza riflessione, è stato affrontato nel modo più puntuale e interessante nella filosofia moderna da Immanuel Kant.

Nel saggio *Sul detto comune* "Questo può essere giusto in teoria ma non vale per la pratica" (Kant 1793, pp. 201-284), pubblicato nel 1793 per rispondere ad alcune osservazioni alle sue tesi sulla morale e sul diritto, Kant riflette preliminarmente sull'opportunità di individuare una connessione fra la teoria e la pratica, osservando che "ci possono essere teorici che nella loro vita non riescono mai a diventare pratici, perché fa loro difetto la facoltà di giudicare; per esempio medici o giureconsulti che hanno fatto bene la loro scuola, ma che se hanno da dare un parere non sanno come comportarsi".

Kant osserva però che la pratica ha bisogno della teoria, che ne fonda l'applicazione ma che a sua volta può completarsi solo tramite esperienze ancora da fare, con la conseguenza che "nessuno quindi può farsi passare per esperto in una scienza sul piano pratico e tuttavia disprezzare la teoria, senza farsi riconoscere semplicemente come un ignorante nella sua disciplina, in quanto crede che brancolando in esperimenti ed esperienze, senza raccogliere certi principi (che formano propriamente ciò che si dice teoria) e senza aver riflettuto sulla sua attività come un intero (che si chiama sistema, se si è proceduto metodicamente) possa andare più lontano di dove la teoria sia in grado di portarlo".

L'osservazione di Kant aiuta a comprendere l'esigenza di elaborare e realizzare su una base comune la metodologia dell'educazione giuridica e di quella economica, al momento trascurata dai programmi didattici dei corsi di laurea universitari e di formazione ed aggiornamento degli insegnanti.

Il distacco tra una formazione nozionistica e concettuale, tuttora diffusa nelle accademie giuridiche, e l'apprendimento pratico e utilitaristico, attualmente prevalente nelle università economiche, appare un'autentica frattura culturale che richiede una composizione, assegnando maggiore spazio allo studio scientifico e alle applicazioni evolute della metodologia didattica di entrambe le discipline.

È indubbio che questo duplice e simmetrico paradigma, che contrappone il concettualismo teorico al tecnicismo pratico, abbia un fondamento comune e si sia ormai radicato in una visione dogmatica e assiomatica della didattica. Infatti, entrambi i modelli formativi (basati sulla assunta prevalenza della teoria o sulla presunta utilità della prassi) sono il frutto di un doppio eccesso, poiché escludono di considerare che la formazione culturale e l'avviamento alla professione legale o manageriale debbono essere unificate in un percorso comune di apprendimento conoscitivo e di addestramento pratico, perché costituiscono due facce della stessa medaglia.

In particolare, appare evidente che la struttura concettuale e puramente nozionista tende a separare diritto ed economia dall'esperienza e a formare uno studioso che possiede buone conoscenze teoriche ma astratte, mentre la configurazione pragmatica della formazione specializzante tende a ridurre la cultura all'abilità e a costituire il giurista o l'economista come un tecnico che ha acquisito valide competenze ma tuttavia contingenti e spesso superate dall'evoluzione di modelli che la stessa prassi produce continuamente.

2. Conoscenze e competenze

Nell'epoca contemporanea è pacifico che la didattica di tutte le scienze, comprese quelle che studiano ed applicano il diritto e l'economia, non è specialistica ma interdisciplinare (Davies, Devlin and Tight 2010) e non si basa soltanto sul dominio e sulla trasmissione delle conoscenze (*knowledge*), ma deve fondarsi sulla diffusione delle competenze (*skills*).

Nella Raccomandazione del Consiglio d'Europa 22 maggio 2018, le "competenze chiave" per l'apprendimento permanente sono definite come una "combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti", precisando che:

- a) la conoscenza si compone di "fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento";
- b) l'abilità significa "sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati";
- c) gli atteggiamenti descrivono "la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni".

Nella Raccomandazione, si aggiunge che "elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative

e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali sottono a tutte le competenze chiave”.

Questa suddivisione corrisponde sostanzialmente ai primi tre Descrittori di Dublino, che sono contenuti nel *Framework for the Qualifications of the European Higher Education Area* (attualmente recepito nella Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2017 sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente) e che puntualizzano le tipologie di apprendimento raggiunte con il conseguimento dei vari titoli di studio universitari in Europa (laurea triennale, laurea magistrale e dottorato di ricerca): conoscenza e capacità di comprensione, conoscenza e capacità di comprensione applicate e autonomia di giudizio.

La tripartizione corrisponde a tre modi di comunicazione del sapere (sapere, saper fare e saper essere) che si riconducono ad altrettanti aspetti metodologici di ogni tipologia di insegnamento: il profilo logico, che riguarda la comunicazione di conoscenze e argomenti; il profilo etico o deontologico, che riguarda la divulgazione di competenze e comportamenti; il profilo psicologico, che riguarda la trasmissione di mentalità o atteggiamenti.

L'origine culturale di questa triplice forma di insegnamento del sapere risale all'antichità classica e si riconduce al metodo retorico che, come è noto, ha costituito per secoli una tecnica di insegnamento utilizzata dai filosofi e dai giuristi e appare tutt'oggi praticabile nella impegnativa formazione della classe forense (Moro 2018).

Aristotele ricorda che la retorica dona a chi la possiede l'eloquenza, ossia la capacità personale e l'abilità tecnica di manifestare la propria qualità intellettuale e morale (*éthos*), mostrare le connessioni logiche del proprio ragionamento (*lógos*), suscitare un'emozione nell'ascoltatore o nel lettore (*páthos*).

Per lo Stagirita, la retorica “esiste in funzione di un giudizio” ed è quindi necessario che il discorso sia prima di tutto efficace, perché correttamente dimostrato, in quanto la retorica non è una scienza, ma una facoltà di produrre argomenti (Aristotele 1996, 1359 b, p. 31).

Peraltro, secondo Aristotele, il discorso retorico deve essere anche credibile, perché autorevole, e convincente, perché persuasivo, in quanto consente di “mostrare se stessi in un dato modo e porre colui che giudica in una data disposizione d'animo” (Aristotele, 1996, 1377 b, p. 145).

Riprendendo questo spunto della riflessione aristotelica, si può precisare che, nell'ambito della didattica del diritto e dell'economia, la mediazione unificante tra conoscenza teorica e competenza pratica può essere offerta da una metodologia di insegnamento cooperativo e di correlativo appren-

dimento attivo che non può essere solo informativa, ma anche e soprattutto performativa (Austin 1962).

Nella metodologia didattica performativa, l'azione di insegnamento è anche un'azione di coinvolgimento del discente nel processo di apprendimento (*learning by doing*) e non produce un risultato esterno ad essa, ma si manifesta nel suo stesso proporsi, imponendo la partecipazione attenta dell'uditore all'attività di comunicazione del sapere e provocandone l'attenzione e la riflessione.

Con la proposta di un problema controverso, che necessariamente induce lo studente alla scelta tra opposte alternative, il docente trasforma il proprio insegnamento, che non è semplicemente un'esposizione monologica e concettuale di una soluzione prestabilita assimilabile dalla memoria, ma diventa anche un avvenimento dialogico.

Ne deriva che, in questa concezione, la didattica diventa necessariamente critica, perché si basa sull'esposizione di premesse sempre obiettabili, sottoposte alla contestazione e assunte come introduzione qualificante del discorso in quanto luoghi comuni, maggiormente accettabili dall'ascoltatore e, dunque, maggiormente resistenti alle obiezioni del medesimo (Cavalla 2007).

Inoltre, la didattica performativa appare strettamente legata alla retorica, che non è una tecnica di esposizione persuasiva di concetti e interpretazioni, ma si presenta soprattutto come una capacità di insegnare argomentazioni, tipica del metodo socratico, e si sviluppa attraverso questioni e riflessioni poste dal docente e sottoposte dal medesimo ad eventuale confutazione, realizzando una lezione conversativa e attiva, attraverso l'uso di domande che provocano le risposte del discente.

3. Metodo casistico

Una tecnica didattica interattiva e adatta ad insegnare congiuntamente il diritto e l'economia è il metodo casistico.

Il caso di studio è il punto di partenza di qualunque didattica performativa, che si prefigge di investigare un problema concreto attraverso l'analisi della questione esaminata e la ricerca della sua soluzione (*problem solving*). Si tratta di un metodo di ricerca tipico delle scienze sociali (Yin 2013), utile per indagare questioni complesse, ma particolarmente efficace per la formazione e l'apprendimento basato sull'esperienza attiva, sia nel diritto che nell'economia.

Nell'esperienza giuridica, infatti, il caso controverso si sostanzia nella questione litigiosa che deve essere discussa, mentre, nell'esperienza economica, il caso costituisce un esempio concreto la cui analisi permette di interpretare strategie o intraprendere azioni nell'attività di organizzazione aziendale.

Peraltro, lo studio teorico e l'applicazione pratica di un caso concreto può aiutare il docente a costruire modelli didattici ripetibili, ma la preferenza per i casi difficili (*hard cases*), che richiedono il continuo aggiornamento imposto dall'evoluzione dell'esperienza, accresce la rilevanza e la qualità dell'apprendimento attivo.

In particolare, la connessione tra la teoria e la prassi si realizza in un adeguato utilizzo della retorica didascalica che, in quanto tecnica della comunicazione didattica, si mostra primariamente nella raccolta di esempi con funzione di modelli, piuttosto che nella precettistica astratta elaborata *a priori* senza aderenza alla realtà.

È questo anche il celebre e significativo convincimento di Seneca, grande maestro di retorica, secondo cui il metodo di insegnamento è lungo e defaticante se riguarda l'esposizione di regole astratte, mentre è breve ed efficace se si esprime per esempi concreti: *longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla* (Seneca, 2001).

È necessario riacquisire critica consapevole che l'esperienza sociale e, dunque, quella giuridica ed economica, è il posto del disordine (Boudon 1984), nel quale affiora un'armonia di contrastanti differenze che si celano alla ragione del calcolo e della misura.

La scienza moderna ha preteso di esaminare con approcci quantitativi e assiomatici le controversie giuridiche e, forse, anche quelle economiche, congetturandone l'inclusione schematica in norme prestabilite e statiche, incapaci di percepire l'eterno trasformarsi dei rapporti intersoggettivi e, dunque, di individuare l'ordine del mondo nel brulicante cosmo delle relazioni sociali (Cotta 1989).

Invece, il senso problematico della giustizia assegna dignità di valore a qualsiasi opposizione avanzata dai soggetti nella loro inevitabile e talvolta conflittuale interazione sociale. Giuste procedure di risoluzione dei conflitti costituiscono così il genere fondamentale della giustizia del caso concreto, realizzandosi nell'equità giudiziale che, dunque, è il valore invariabile di ogni giudizio (Hampshire 1999).

Pertanto, l'approccio casistico permette di avvicinare efficacemente la didattica giuridica a quella economica, e consente di costituire con gli studenti comunità organizzate di discussione, utilizzando l'equità competitiva come adeguato criterio di valutazione dell'esperienza di apprendimento attivo e cooperativo.

4. Dialogo competitivo

La didattica performativa e casistica presuppone di sovvertire l'insegnamento monologico del docente attraverso il coinvolgimento dialogico del discente, il quale potrà impegnarsi a risolvere la questione controversa e considerarla degna di apprendimento non solo se la comprende correttamente, ma anche e soprattutto se svolge un ruolo attivo nel determinare il processo della sua risoluzione (Postman and Weingartner 1969).

La forma più appropriata per sviluppare l'apprendimento interattivo basato su problemi è il dialogo competitivo.

Il programma educativo del dialogo competitivo è coerente con lo sviluppo del pensiero critico e con la didattica delle competenze: esso si articola in seminari di discussione e approfondimento di casi controversi, tesi ad ampliare le conoscenze del discente attraverso l'uso della disputa e finalizzati a svilupparne il pensiero complesso (Morin 1990), per consentire al medesimo di orientarsi consapevolmente nei diversi contesti della società liquida (Bauman 2000).

L'utilizzo di pratiche dialogiche nella esposizione e nella discussione di temi e problemi intrinsecamente controversi ha natura originariamente filosofica ed implica la costituzione nel gruppo discente di una comunità discorsiva che non si limita soltanto all'apprendimento passivo di un sapere e di una tecnica, ma che collabora attivamente all'indagine del problema controverso ed alla ricerca della sua soluzione (Illetterati 2007).

In questa prospettiva, la logica della didattica del caso giuridico ed aziendale (che potrebbe anche derivare da un unico e comune problema controverso) diventa una tecnica di comunicazione del sapere anipotetica, argomentativa, dialogica e cooperativa (Moro 2018):

- anipotetica, perché si basa sull'esposizione di premesse sempre obiettabili, sottoposte alla contestazione critica e assunte come introduzione qualificante del discorso in quanto luoghi comuni, maggiormente accettabili dall'ascoltatore e, dunque, maggiormente resistenti alle obiezioni del medesimo;
- argomentativa, perché si sviluppa attraverso ragionamenti sottoposti a contestazione, prefiggendosi il vaglio delle argomentazioni, destinate non solo a rafforzare la propria tesi ma anche e soprattutto a contrastare quella avversaria;
- dialogica, perché si realizza nella lezione conversativa e attiva, attraverso l'uso di domande che provocano le risposte dell'uditorio;
- cooperativa, perché mira a provocare il contraddittorio sugli opposti argomenti problematici proposti per risolvere un caso che, per la sua natura

giuridica, è sempre controverso, presupponendo il coinvolgimento dei discenti nella comune attività di ricerca della soluzione.

La forma di dialogo competitivo più adatta per realizzare una metodologia didattica performativa e cooperativa è il processo giudiziario. Il processo appare il fenomeno adeguato per mediare la didattica teorica e la formazione pratica e per garantire la funzione formativa interdisciplinare e professionalizzante.

L'opposizione organizzata tra opinioni contrarie permette di promuovere un dibattito regolato e un lavoro di gruppo in aula del tutto analogo a quello del processo che, per sua intrinseca struttura, impone alle parti contendenti la discussione mediata e razionalmente controllata delle reciproche posizioni contrarie, offrendo a ciascuna di esse la facoltà non soltanto di affermare la propria tesi, ma anche e soprattutto di contraddire l'avversario in una lite destinata per espressa richiesta dei disputanti ad una composizione giudiziale.

L'azione processuale, fondata sul principio del contraddittorio, diventa un modello critico di educazione organizzata, il cui scopo è di rendere i discenti autentici *world citizens* attraverso lo studio delle arti liberali tipiche dei giuristi, come la dialettica e la retorica, e attraverso la formazione continua al ragionamento e alla discussione (Nussbaum 2002).

Pertanto, l'insegnamento casistico del diritto e dell'economia assume un connotato performativo non soltanto quando oggetto della didattica è il processo, ma soprattutto quando il soggetto della didattica imita le attività che si compiono nel processo, che originariamente è il metodo di soluzione organizzata del caso e che, pertanto, simula la logica di trasmissione del sapere concretamente adeguata ad un'esperienza dialogica e competitiva.

Infatti, l'efficacia pedagogica di una metodologia didattica attiva può manifestarsi in molteplici procedimenti di apprendimento cognitivo basati sull'esperienza sociale, valorizzando la relazionalità del singolo all'interno del gruppo.

Fra i vari processi cognitivi che caratterizzano un'esperienza didattica attiva e che imitano lo studio preliminare del caso controverso e il dibattito del medesimo favorendo l'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*) si segnalano la discussione interattiva (*brainstorming*), la soluzione del conflitto cognitivo (*problem solving*), il lavoro di gruppo (*workshop*), il gioco di ruolo (*role playing*).

5. Conclusione

La riflessione sul metodo della didattica giuridica ed economica, condotta nel presente lavoro attingendo alla filosofia, ha permesso di evidenziare

l'importanza di ripensare il principio comune della formazione di entrambe le discipline.

Il metodo casistico e il dialogo competitivo sono stati indicati come gli aspetti essenziali della didattica performativa ed interdisciplinare del diritto e dell'economia, il cui insegnamento appare oggi inevitabilmente basato sull'interazione, mediata dalle tecnologie digitali, tra docente e discente.

Il processo giudiziario e la concorrenza competitiva appaiono gli elementi indispensabili di un modello didattico unitario, che si realizza nello sviluppo dialogico del pensiero critico e nell'apprendimento partecipativo delle competenze.

Questo approccio performativo ha un fondamento culturale e permette di recuperare la retorica classica come antica arte liberale della comunicazione e, quindi, come efficace metodo di insegnamento nella didattica del diritto positivo e dell'economia politica ed aziendale, costituenti un'esperienza relazionale che si realizza attraverso contenuti trasversali, problematiche concrete e metodologie dialogiche.

Bibliografia

- Aristotele, 1996. *Retorica*, trad. di M. Dorati, Mondadori, Milano.
- Austin, J.L. 1962. *How to Do Things with Words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*, Clarendon Press, Oxford.
- Bauman, Z. 2000. *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge.
- Blaug, M. 2019. *Economics in Encyclopædia Britannica*, <https://www.britannica.com/topic/economics>.
- Boudon, R. 1984. *La place du désordre. Critique des théories du changement social*, Press Universitaires de France, Paris, trad. it. *Il posto del disordine. Critica delle teorie del mutamento sociale*, il Mulino, Bologna, 1985.
- Cavalla, F. 2007. *Retorica, processo, verità. Principi di filosofia forense*, FrancoAngeli, Milano.
- Cotta, S. 1989. *Diritto, persona, mondo umano*, Giappichelli, Torino.
- Davies, M., Devlin, M. and Tight M. (eds.) 2010. *Interdisciplinary Higher Education: Perspectives and Practicalities*, Emerald, Bingley.
- Hampshire, S. 1999. *Justice is conflict*, Duckworth, London.
- Illetterati, L. (a cura di), 2007. *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, Utet, Torino.
- Kant, I. 1793. *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, in *Berlinische Monatsschrift* 1793, 22, pp. 201-284, in *Sette scritti politici liberi*, a cura di M.C. Pievatolo, Firenze University Press, 2011, pp. 91-124.
- Morin, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*, Le Seuil, Paris.

- Moro, P. (a cura di) 2012. *Il diritto come processo. Principi, regole e brocardi per la formazione critica del giurista*, FrancoAngeli, Milano.
- Moro, P. 2018. *Didattica e retorica forense*, in *Cultura e diritti*, 2018, numero speciale, Pisa University Press, pp. 33-42.
- Nussbaum, M. 2002. *Education for Citizenship in an Era of Global Connection*, in *Studies in Philosophy and Education*, 21, 4, 2002, pp. 289-303.
- Postman, N. and Weingartner, C. 1969. *Teaching as a Subversive Activity*, Penguin Books, New York.
- Seneca, L.A. 2001. *Lettere a Lucilio*, I, VI, Rizzoli, Milano.
- Yin, Robert K. 2013. *Case Study Research. Design and Methods*, SAGE Publications, Thousand Oaks.

Introdurre ai principi filosofici dell'esperienza giuridica. Per una didattica del diritto nei percorsi liceali

di *Stefano Fuselli*

SOMMARIO: 1. Introduzione. - 2. Teorie della pena e presupposti antropologici. - 3. Rispetto delle norme e libertà. - 4. Un auspicio.

1. Introduzione

In generale, l'insegnamento del diritto nelle scuole è volto a fornire determinate conoscenze, a far sviluppare certe abilità e a far acquisire gradualmente specifiche competenze attinenti all'ambito giuridico. Conoscenze, abilità e competenze si diversificano, però, a seconda dei percorsi di studio.

Con una buona dose di semplificazione, si può dire che negli istituti tecnici esse sono orientate a formare lo studente a una determinata professione in cui dovrà servirsi di certi strumenti giuridici. Lo studio del diritto è volto prevalentemente a fornire i mezzi per affrontare questioni pratiche e, almeno in casi semplici, individuare o prospettare le soluzioni percorribili.

Nei licei, invece, l'itinerario formativo è indirizzato soprattutto a sviluppare la capacità di riflettere criticamente sui fenomeni studiati. Così, l'acquisizione di un linguaggio giuridico di base o la capacità di orientarsi nella Costituzione e nell'organizzazione delle istituzioni europee, il confronto con alcuni istituti chiave del diritto civile, commerciale, penale, processuale e amministrativo sono permeati dall'attenzione alle radici storiche dei diversi fenomeni e ai principi ad essi soggiacenti¹.

Restringendo il campo di osservazione a questo secondo tipo d'itinerario, appare chiaro che si intende fornire una visione a tutto tondo dell'universo

1. Cfr. DM 07.10.2010, n. 211, 393-96.

giuridico, che non solo si cala nella specificità e nelle diverse articolazioni dei fenomeni propri, ma aspira anche a coglierne le basi storiche e i fondamenti concettuali.

La vastità del compito e la peculiarità dei destinatari del percorso formativo impongono non solo un'enorme opera di semplificazione dei contenuti, ma anche un'adeguata forma di accesso ai temi trattati.

A questo scopo, vari testi scolastici tendono ad affiancare l'esposizione degli argomenti non solo a eserciziari o strumenti di autovalutazione, ma anche a materiali che stimolano lo studente a prendere posizione rispetto a casi concreti, tratti spesso da fatti di cronaca, utilizzando quanto via via appreso: dalla nozione di irretroattività, al principio di libertà di manifestazione del pensiero sancito dall'art. 21 della Costituzione.

Nel caso degli studenti liceali, però, la riflessione critica sui principi soggiacenti agli istituti o alle istituzioni di volta in volta studiati può essere spinta anche oltre questo livello. Essa può essere condotta in modo da consentire allo studente di comprendere, ad esempio, come essi siano l'espressione di determinate visioni filosofiche sull'uomo (oltre che sul mondo) che permeano di sé i modi e gli strumenti con cui il diritto risponde alle istanze pratiche della vita associata. Se il diritto è dell'uomo e per l'uomo, il modo in cui l'uomo è (stato) visto ed è (stato) pensato, nel suo rapportarsi a se stesso, al mondo o ai consimili, diviene un formidabile filo conduttore per aprire lo spazio di una tale riflessione in modo comprensibile anche a degli studenti il cui *curriculum* prevede lo studio della filosofia.

Ciò che mi propongo di fare è di fornire due esempi – in forma molto schematica – di come questo tipo di aggancio possa essere fatto in maniera tale da sviluppare quest'attitudine critico-riflessiva nei confronti dei temi giuridici. Gli esempi possono essere condensati in due domande: la prima è *perché punire*, la seconda è *perché rispettare le norme*².

Sottolineo il fatto che le due domande sono introdotte dal *perché*, e aprono quindi ad una istanza di tipo giustificativo (quali ragioni militano a favore di alcunché), se non addirittura fondativo (cosa lo rende necessario). Richiamo poi l'attenzione sul fatto che entrambi gli esempi aprono a una prospettiva di tipo interdisciplinare che può essere ulteriormente valorizzata e declinata nei contesti concreti.

2. In questa sede, ovviamente, lo scopo non è quello di fornire una trattazione scientifica dei due nuclei tematici, ma di indicare in che modo essi possano essere impiegati per le esigenze didattiche sopra richiamate. Va da sé che i riferimenti bibliografici via via forniti costituiscono una prima indicazione di consultazione.

2. Teorie della pena e presupposti antropologici

2.1. Quando ci si chiede *Perché punire?*³, o quando si cerca di dimostrare *Perché la pena è necessaria*⁴ si stanno ponendo questioni del tutto peculiari.

Infatti, non ci si sta solo chiedendo se vi siano buone ragioni o no per punire, né se sia preferibile o meno farlo, sotto il profilo dell'efficacia, della condivisibilità, dell'utilità o altro. Non ci si sta nemmeno interrogando su quali siano i fini perseguibili con la pena. Piuttosto, ci si sta chiedendo se l'esistenza della pena non sia un'opzione fra le altre, ma una necessità inderogabile, qualcosa che non ammette alternative. In altri termini, ci si sta interrogando sul *fondamento razionale* della pena.

Formulare tali domande significa protendersi oltre al terreno proprio della politica criminale o della dogmatica penale, per inoltrarsi in un territorio squisitamente filosofico. Pur tralasciando la dimensione propriamente metafisica cui ogni tentativo di fondazione più o meno espressamente rinvia, resta comunque il fatto che la risposta a queste domande implica non solo una determinata visione della società e del diritto, ma anche e primariamente una certa visione dell'uomo, una certa antropologia⁵.

Un buon modo per rendere evidenti i presupposti antropologici impliciti nell'istituto della pena può essere quello di partire anzitutto dalle finalità che, tradizionalmente, sono associate alla sanzione penale.

2.2. Come noto, i modelli di schematizzazione delle teorie della pena sono molteplici. Ad esempio, si può partire dalla *summa divisio* fra *quia peccatum* e *ne peccetur*; per articolare poi la prevenzione in speciale e generale, e quest'ultima in positiva e negativa. Similmente, la retribuzione può essere distinta in morale e giuridica. Ancora, le teorie dell'emenda possono essere rubricate come caso della prevenzione speciale o trattate come un paradigma indipendente⁶. Ai fini che mi propongo, seguirò, per la sua chiarezza, la classificazione proposta da Francesco Cavalla che distingue tre finalità: retribuzione prevenzione speciale e prevenzione generale⁷.

Per cominciare, la pena può essere considerata uno strumento per realizzare una certa idea di giustizia, secondo la quale non è accettabile che chi ha agito male resti impunito. Si tratta della visione tradizionalmente accolta

3. Mathieu, 1978.

4. Hassemer, 2009, 2012.

5. Ronco, 1996.

6. Ferrajoli, 1990; Jakobs, 2019.

7. Cavalla, 2000.