

Insegnare diritto è un problema? No, ma deve diventarlo!

1. Insegnare diritto, un problema universale

Questo contributo, frutto di alcuni corsi tenuti presso l'Istituto Svizzero di Pedagogia per la formazione professionale di Lugano e l'Istituto di Abilitazione e Aggiornamento di Locarno, si fonda sulla convinzione, maturata in oltre un ventennio di insegnamento del diritto, che insegnare questa disciplina ad apprendisti o studenti del settore medio superiore¹ nel modo «tradizionale», vale a dire illustrando i vari istituti giuridici, per lo più del diritto privato, norma per norma, istituto per istituto, non abbia senso. E non lo abbia, anzitutto per gli educandi, che impazziscono (o, peggio, si annoiano mortalmente) con il «rosario» delle norme loro propinate, che appare loro un mondo sconosciuto e privo di alcuna logica o finalità. Ma anche per gli stessi insegnanti, per i quali il loro lavoro, ad una oggettiva anche se lacerante autoanalisi, è solo apparenza, o al massimo meccanico «addestramento» senza alcuna comprensione². Ma, soprattutto, lo è per la disciplina di insegnamento del diritto, che proposta in tal modo non produce altro che saperi meccanicamente appresi e velocemente dimenticati, non permette di cogliere, in tal modo, alcun obiettivo formativo che possa permanere.

Il diritto, in quanto tale, è un fenomeno universale. Solo le tecniche specifiche ed i contenuti dei complessi normativi³ sono nazionali o locali. Le riflessioni che seguono portano ad interrogarsi su che cosa del diritto convenga insegnare, su quali approfondimenti convenga fare e far fare attorno ad una disciplina così multiforme, ma appunto anche così generale, e quindi possono senz'altro interessare anche al di fuori dei confini, ristrettissimi, entro cui sembrano per nascita essere costrette. Di qui la convinzione che esse possano suscitare interesse anche presso gli insegnanti di diritto di altre aree giuridiche e politiche. I riferimenti specifici saranno forse avulsi dalla loro realtà giuridica. Le riflessioni di fondo e le preoccupazioni che sollevano certamente no.

2. «Quale» approccio al diritto per l'insegnamento?

L'insegnamento del diritto non è, generalmente, sentito come un problema. Il diritto, infatti, così ragiona il giurista positivista, è quello contenuto nei codici o nelle leggi. Si tratta semplicemente di farlo apprendere dagli educandi. E via con il rosario delle norme...!

Ma siamo sicuri che vi sia un «solo» diritto da insegnare? Che ci sia «solo» un modo per cogliere e far cogliere il fenomeno sociale, complesso e grandioso, che è «il» diritto? Mi permetto di sollevare il quesito. E, per farlo, prendo spunto da una recentissima pubblicazione di un corso universitario sugli articoli introduttivi al Codice Civile Svizzero di H. Hausheer/W. Jaun⁴, che si vuole in qualche modo contrapporre con una un po' meno recente pubblicazione sullo stesso tema⁵, di un autore ticinese, Pio Caroni, pure lui docente universitario, ma di storia del diritto. La questione che ci poniamo è, semplificando qui ovviamente le cose, perché questa contrapposizione? Qual è il significato di questa pubblicazione?

Per comprendere questa vicenda occorrerà riassumere il pensiero dei due autori. In estrema sintesi, il testo di Hausheer riporta una visione tranquillizzante del diritto civile, una visione che riporta⁶ all'insegnamento del diritto civile, ed in particolare dei suoi articoli introduttivi, all'interno di quelle che sono le tradizionali formule magiche, gli schemi logici, i sillogismi, e così via del diritto inteso in senso dogmatico. Riporta, insomma, l'insegnamento di questa disciplina all'interno di uno schema logico che fa del diritto una tecnica, un'arte, che lo fa indiscutibile, solo da impiegare, solo da applicare. Hausheer, in definitiva, colloca o ricolloca l'insegnamento degli articoli introduttivi al Codice civile in una visione che potremmo definire tradizionale del diritto, che si rifà peraltro al positivismo giuridico⁷, cioè a chi considera il diritto come una «pura tecnica sociale». Come tale sempre indiscutibile, al di sopra ed al di fuori di ogni valore⁸.

Che cosa aveva scritto invece il prof. Caroni per suscitare questa reazione? Sostanzialmente, Caroni aveva cercato di ricordare che anche il diritto civile è «politico», vale a dire che anche il diritto civile, il diritto privato delle formule magiche e delle logiche indiscutibili, in realtà è sorto anch'esso nel seno di società che sono percorse da interessi confliggenti e che questi interessi confliggenti si sono riflessi nel diritto civile. Ma il diritto civile non è solo riflesso di questi conflitti, è anche parte, partecipe di questa conflittualità. Infatti è chiamato a regolare situazioni conflittuali. Secondo Caroni, il diritto civile non è una pura tecnica, ma è un momento anch'esso di quelle dinamiche che appunto sono contraddistinte dalla conflittualità. In questo senso allora una visione «politica del diritto». Politicità che è presente in ogni norma, per loro stessa natura. Preoccupazione quindi di Caroni è quella di sottolineare sempre tale funzione, detta «giuspolitica», di ogni norma, specie di quelle fondamentali⁹.

Per esemplificare questo discorso, che altrimenti parrebbe un poco iniziatico, traggio dai due testi un esempio che vorrebbe essere al contempo disciplinare, ma anche didattico-disciplinare. Provo ad illustrare come i due autori presentano uno dei temi fondamentali degli articoli introduttivi del Codice Civile Svizzero, quello del ruolo attribuito al giudice dall'art. 1 del CCS.

In estrema sintesi, per Hausheer l'art. 1 CCS si occupa del problema che, a regolare il diritto civile svizzero, sono riconosciute più fonti, in conseguenza di che il giudice viene ad avere il compito di cercare all'interno di queste fonti le norme applicabili e poi di applicarle. Se trovasse delle lacune deve riempirle, per far ciò vi sono tecniche ben definite a sua disposizione. Caroni, per parte sua, dice di più, o altro, a seconda dei punti di vista. Ci ricorda che queste fonti stanno fra loro in un rapporto gerarchico e ci spiega anche perché: ci segnala che dire che la legge è la «fonte principale» è sottintendere un discorso politico preciso, quello cioè della costruzione, dell'organizzazione della nostra società, nella quale il legislatore è stato ed è l'artefice primo del diritto in vigore attualmente.

Hausheer, l'esempio continua, dice poi che il giudice, ribadendo quella che è una tradizione di pensiero che

ha le sue radici lontano nel tempo, è «bocca della legge». A dire il vero egli, a parole, nega abbia questa funzione, per riproporla però nei contenuti effettivi. Un'espressione questa di Montesquieu¹⁰, che evoca quale compito attribuibile al giudice, quello di meccanico applicatore delle norme, cioè di chi, quasi come un automa, cerca delle norme nella legge per poi applicarle al caso concreto.

Cosa dice Caroni d'altra parte? Dice che questa visione di meccanico applicatore, in realtà, non è mai esistita. Né può esistere. Se non altro, perché la legge è qualcosa di inerte, astratto, ma appunto in quanto tale crea una volta per risolvere un numero infinito di casi futuri. Per poter essere applicata alla vita reale deve essere quindi vivificata ed è compito che spetta al giudice, anch'egli un essere vivente. In estrema sintesi, nessun giudice compie un'operazione puramente meccanica, ma semmai un'operazione di «recupero del perduto». Tutta una teoria è riassunta dietro queste parole: la legge è astratta; in quanto tale, fa sì che il lettore della legge «dimentichi» tutta una quantità di cose che non sono state recepite dalla legge; il giudice, quando la applica, deve insomma recuperarle, vale a dire immertervi della vita nuova, far rivivere questa invece fredda, macchinale, astratta regolamentazione.

Mentre insomma per il prof. Hausheer il giudice è un tecnico, un meccanico, un «ingegnere sociale»¹¹, per Caroni è un uomo, chiamato a decidere in proprio, che compie comunque un'operazione tutto sommato valutativa, quindi sempre anche politica¹². In conclusione, dopo questa rapidissima sintesi dei due pensieri, giocoforza constatare che nella proposta di Hausheer, dietro queste regole, queste tecniche, queste operazioni, che riconosce essere compito e funzione del giudice, *non c'è mai la realtà sociale* in cui il giudice è chiamato ad operare. Per Caroni, invece, il giudice è *immerso nella realtà sociale*, non ne vien fuori. Consapevole o no, essa è comunque presente ed il giudice non può non tenerne conto. Per queste ragioni si giustifica attribuire al primo una concezione «meccanica» del diritto, al secondo invece una concezione «storico-funzionale».

Come dire, ed è quello che per noi qui conta, che di concezioni del diritto a cui far riferimento ve ne sono *almeno due!*

3. Quale diritto come referente disciplinare?¹³

Lo scopo di questo discorso non è ovviamente l'art. 1 CCS e la funzione del giudice. Si trattava piuttosto di un esempio per mostrare che possono esserci almeno due diverse concezioni del diritto. Si sta parlando del diritto, non della didattica del diritto. Il fenomeno giuridico può essere concepito, quindi, in almeno due modi diversi: come una costruzione tecnica, una «pura tecnica», un sistema di regole quasi «ingegneristico». Oppure, come un fenomeno «storico-funzionale», sviluppatosi all'interno di società conflittuali, che quindi continua ad avere una funzione politico-sociale.

Il problema diventa, a questo punto, che cosa ne facciamo noi di queste considerazioni di tipo teorico del diritto¹⁴. Che cosa ne facciamo noi, intendendo nella didattica disciplinare. Infatti, se è vera la conclusione di poc'anzi, cioè che ci sono almeno due diverse concezioni del diritto, deve essere logico – di conseguenza – porre questo assioma didattico-disciplinare: *non è possibile cogliere, concepire «un» diritto come referente disciplinare dell'insegnamento del diritto*. Se è vera cioè questa constatazione, non possiamo cogliere nel «diritto» un riferimento disciplinare unico, perché ne abbiamo almeno due! La didattica disciplinare dovrà di conseguenza fare i conti con questa dualità, almeno, di visioni del diritto. Data infatti una concezione del diritto, anche l'insegnamento di questa disciplina ne sarà condizionato. Il problema fondamentale della didattica disciplinare, ossia il quesito «perché insegno diritto», avrà infatti risposte ben *diverse* se come referente disciplinare si ha una concezione piuttosto che l'altra del diritto.

Proviamo perciò a fare questo esercizio, a cercare cioè di intravedere quali potrebbero essere gli obiettivi formativi dell'insegnamento del diritto – giacché è di questo che stiamo parlando – a seconda del referente disciplinare che la didattica del diritto ha a disposizione. Ricorderei che si tratta di supersemplificazioni, quelle che si stanno facendo, una sorta di esperimento, quindi ancora soltanto schematizzato e semplificato. Il risultato di questo tentativo – mi pare di poter anticipare – è comunque sorprendente. In un certo senso, dà una luce un po' diversa, nuova, agli sforzi da qualche anno sostenuti per cercare di

proporre, non già una riforma dell'insegnamento del diritto, ma almeno una visione un poco diversa.

Quali dunque gli obiettivi di insegnamento del diritto, se da intendere come «pura tecnica sociale», oppure come fenomeno «socio-politico»? Per individuarli occorre dapprima sintetizzare le *funzioni* rispettivamente *attribuite al diritto* da queste concezioni. Quanto alla prima concezione, essa individua nel diritto uno strumento che serve per l'essenziale a mettere «ordine» nella vita sociale. È quindi, il diritto così inteso, anche «giusto», giacché è la tecnica che in quel momento serve a mettere ordine. Il diritto, cioè questo ordine, ne risulta indiscutibile¹⁵. Quanto invece alla seconda concezione, il quadro che ne risulta è un po' diverso. È vero che il diritto serve a mettere ordine, serve però a mettere ordine in un determinato momento storico e in una concreta società. Quell'ordine, di conseguenza, non è un ordine eterno, ma un ordine sociale e appunto storico, proprio cioè di un'epoca determinata. Ergo, il diritto così concepito si configura come il prodotto di scelte sociali, un prodotto quindi in quanto tale discutibile, che può essere, come è stato a seconda delle epoche, messo in discussione¹⁶.

Orbene, così schematizzate le profonde divergenze di pensiero connesse con queste visioni, quali sono le conseguenze di tipo didattico-disciplinare? Quale le prospettive? Anche ad un'analisi soltanto sommaria come è la presente, ben diverse. Riferendosi al diritto come ad una «*pura tecnica sociale*», infatti, l'obiettivo da raggiungere nel suo insegnamento non potrà essere che quello di fare apprendere appunto tali tecniche. Di fare quindi cogliere le norme in vigore, vederle funzionare, farle esercitare. La «*tecnica*» diventa l'obiettivo di questo insegnamento. Riferendosi di contro al diritto come ad un «*fenomeno socio-politico*», la ragione per far cogliere il diritto supera la semplice esistenza delle norme, ma ne implica la ricerca delle spiegazioni, dei perché, dei problemi. Con ciò, però, è la «*società*» a diventare l'obiettivo dell'insegnamento del diritto.

Come dire, dunque, che *anche* la concezione che si ha a monte del diritto condiziona la scelta degli obiettivi di insegnamento, degli obiettivi fondamentali per rispondere al quesito «perché insegno diritto in una certa



L'imperatore giustiniano.

scuola». Con tutto quello che poi ciò comporta in ordine alle metodologie, alle strategie didattiche, alla scelta degli argomenti, e via discorrendo.

4. Quale diritto per le nostre scuole?

Come potete immaginare non è soltanto la didattica disciplinare che può risolvere questo dilemma. La risposta è anche sociale, giacché occorre a monte una scelta «politica»: quale visione del diritto offro agli studenti delle nostre scuole? La didattica del diritto ne risulterà soltanto coerente: cercherà di individuare degli obiettivi e proporre delle modalità di insegnamento, data una scelta strategica fondamentale. A parere di chi scrive, questo problema non è soltanto della didattica disciplinare, anche perché in realtà questa scelta è già stata fatta. È già stata fatta dalle nostre autorità politiche federali, anche se è vero, con qualche ambiguità nella formulazione dei piani di studio¹⁷. E in effetti, esaminando ed interpretando tutti i piani di insegnamento recentemente adottati nel nostro paese, non si può che concludere come essi indichino in maniera indubbia nella seconda concezione del diritto, quella che si è chiamata qui «storico-funzionale», quella a cui far riferimento. Quando infatti un piano ufficiale di studio¹⁸ dice che uno degli obiettivi dell'insegnamento, quindi anche del diritto, è quello di «formare un cittadino in generale», a quale visione del diritto si riferisce se non a quella identificata come la concezione «sto-

rico-funzionale»? Oppure, quando si sostiene che obiettivo dell'insegnamento, quindi anche del diritto, è dare al maturando o all'apprendista una «visione globale, non professionale»¹⁹, non è implicito riferirsi al diritto che non sta solo nelle tecniche, ma che sta nella sua interrelazione con le restanti parti dell'ordinamento sociale? Oppure ancora, per entrare più specificamente nell'ambito del diritto, che cosa vuol dire la frase per cui del diritto è importante «cogliere» i problemi essenziali quali l'interdisciplinarietà e la storicità²⁰? Far riferimento a «interdisciplinarietà» e «storicità», invita inevitabilmente a riferirsi al diritto, fenomeno dunque storico-sociale, da intendere nelle sue relazioni con l'economia, con la storia, con la geografia. E quindi, quando si dice che lo stesso diritto deve pur permettere di comprendere «il quotidiano»²¹, come non ritenere che quel quotidiano, in quel contesto, non possa voler dire conoscere le tecniche del Codice Civile o delle Obligazioni a memoria, ma semmai collocarle, contestualizzarle, magari intravedendo come funzionano, non in quanto fini a se stesse, ma per capire perché ci sono proprio quelle norme?

Pare ovvio, giunti a questo punto, concludere che insegnare il diritto, con queste finalità generali, *non possa voler dire che farlo cogliere nelle sue relazioni con la società*. O meglio: per comprendere, attraverso il diritto, la nostra società. Ergo che insegnare diritto nelle nostre scuole non può voler dire mirare esclusivamente alle norme, alle tecniche. È certo che le norme e le tecniche ci sono, e che da esse non si può prescindere. Importa però sottolineare che non è su di esse che bisogna mettere l'accento nell'insegnamento del diritto. Non è questa la finalità dell'insegnamento del diritto. Piuttosto, l'accento va messo sul complesso, sulle ragioni, sulla logica del diritto.

5. Quali conseguenze di ordine didattico disciplinare?

Il compito della didattica disciplinare, ritenuto quanto si è sin qui sostenuto, diventa a questo punto quello di individuare dei punti di appoggio su cui far leva per poi sostenere determinate proposte didattiche, specifiche nell'ambito dell'insegnamento del diritto. La didattica disciplinare – poste determinate finalità dell'inse-

gnamento in generale e di insegnamento del diritto in particolare – si occupa infatti dell'insegnamento della disciplina. Si occupa in altri termini, di identificare quali contenuti e conoscenze disciplinari sono tali da poter diventare obiettivi formativi in uno specifico curriculum scolastico, da sviluppare e raggiungere in un arco di tempo definito²². L'insegnamento, parrà ovvio constatare, è e sarà diverso a seconda della concezione disciplinare che sta a monte e delle finalità poste da una concreta società all'insegnamento del diritto. La didattica disciplinare non potrà non tenerne conto. In tale contesto, l'approccio al diritto che dovrà essere perseguito nelle nostre scuole potrà essere solo quello che serve a far fare dei passi allo studente, all'apprendista, al liceale per *comprendere la realtà sociale*. Orientamento questo che non potrà dunque non tradursi in precise conseguenze *metodologiche* per la didattica disciplinare del diritto.

A questo stadio della riflessione ne identifico almeno due.

5.1. «Insegnamento del diritto» non è «diritto»

Una prima conseguenza di tipo didattico-disciplinare è la seguente: il «diritto» che si insegna a scuola non può coincidere con il «diritto» che si pratica nella società. Si tratta di discipline completamente *diverse*, della cui diversità andrà tenuto conto.

Si prenda il *diritto praticato nella società*. In questa realtà, il diritto è funzionale principalmente alla risoluzione di problemi, essenzialmente di natura conflittuale. Serve, in altri termini, a soddisfare bisogni concreti, specifici, particolari. Problemi che sono risolvibili in maniera esclusivamente tecnica, di modo che nel diritto si cerca la soluzione specifica, la «formuletta magica», che permetta di risolvere con sicurezza e precisione lo specifico problema che si pone. Alle persone direttamente coinvolte nel problema, infatti, non importa sapere perché c'è la tale norma o la tal'altra. Importa arrivare al risultato. Questo spiega l'importanza e l'utilità della tecnica giuridica e in particolare di una tecnica che sia la più rigorosa possibile, la meno discutibile possibile²³. Nella vita di tutti i giorni, insomma, nel «diritto» così inteso, conta soltanto il dettaglio, conta soltanto la specifica tecnica per risolvere lo specifico caso concreto. Ecco perché lo studio tecnico del diritto è uno stu-

dio omogeneo, in cui non vi è un corpus fondamentale ed una parte secondaria, ma dove ogni capitolo ha, al pari di ogni altro, importanza decisiva. Perché nel caso concreto è sempre il dettaglio ad essere decisivo²⁴. In definitiva, per il diritto praticato nella società i concetti elaborati dalla scienza del diritto sono strumentali, servono cioè per arrivare a trovare una soluzione, un risultato in un caso specifico.

Confrontiamo quel che precede con le finalità ed i vincoli del *diritto come disciplina di insegnamento*, vale a dire delle funzioni della materia scolastica «diritto». Nella scuola, contrariamente alla pratica, l'oggetto dell'insegnamento del diritto è rivolto a delle persone, degli apprendisti, degli studenti, che non hanno uno specifico problema da risolvere. Piuttosto, della realtà e dei problemi sociali concreti hanno una visione ben sommaria, superficiale. Essi cominciano soltanto ad affacciarsi alla realtà della vita sociale. Iniziano soltanto ad essere coinvolti nella vita quotidiana. Essi non hanno perciò nessun bisogno pratico del diritto,

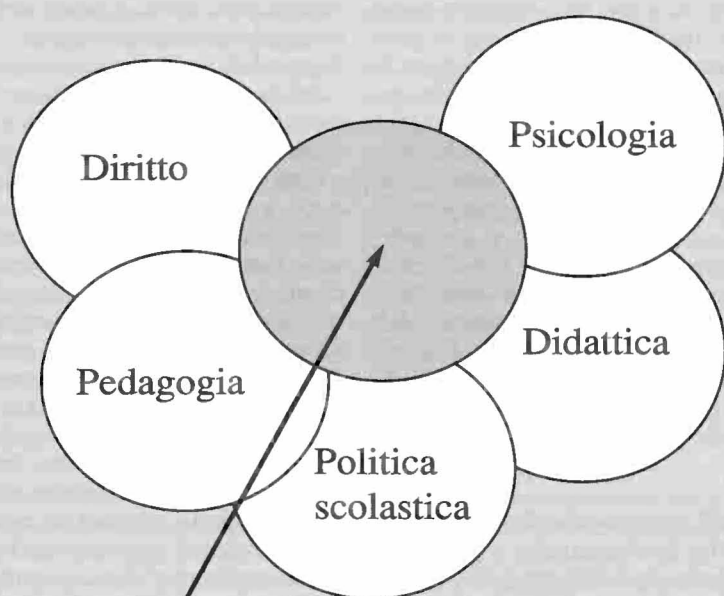
poiché a loro non serve per risolvere tipici casi concreti. Di conseguenza proporre loro un simile approccio, tecnico, complessivo, logico, quasi matematico, equivarrebbe a non riuscire neppure a collegare la propria proposta didattica con la domanda di formazione che viene dai discenti. Inoltre, bisogna tener conto del fatto che i concetti fondamentali del diritto sono costituiti da astrazioni molto distanti dalla realtà. Per poterle cogliere, bisogna avere una grande esperienza che colmi il divario fra realtà e astrazione, oppure una grande capacità di immaginazione, che generalmente, proprio perché sono apprendisti e studenti²⁵, non hanno²⁶. Di conseguenza, nella scuola ciò che conta è piuttosto fornire visioni globali, nel senso di proporre una comprensione complessiva del fenomeno giuridico, dando la possibilità agli studenti di leggerlo e di inserirlo nella realtà quotidiana. Ed è proprio in tale prospettiva che sono i concetti più fondamentali del diritto, quelli che richiedono maggior attenzione, più che le tecniche o le singole norme. Sono questi concetti fondamen-

tali che meritano di essere approfonditi, che meritano di essere segnalati, appunto ricordando che dietro ciascuno di essi c'è una storia complessa della società e della cultura giuridica. Nella scuola²⁷ varrebbe la pena non dare per scontati questi concetti così complessi, ma proporsi piuttosto di avvicinarli lentamente, prudentemente, ma come tali.

Sintetizzando il discorso pare quindi lecito concludere che il diritto, in quanto disciplina di insegnamento, per rapporto al diritto della pratica, viene ad avere finalità completamente diverse. Diverse a più di un titolo. Innanzitutto riguardo ai *destinatari*, nel primo caso gli apprendisti o gli studenti, nel secondo caso chi dal diritto richiede una risposta effettiva con tutte le differenze di bisogni già ricordate. Indi, anche per il *tempo a disposizione*, nella scuola pochissime ore alla settimana per pochi anni, durante i quali avvicinare per comprendere il fenomeno giuridico nella sua interezza, mentre nella pratica una sola causa giudiziaria ha a disposizione anni, addirittura, con tutto il tempo necessario per elaborare strategie, sentire testimoni, fare ricorsi o quant'altro. Infine, e di conseguenza, riguardo agli *obiettivi a cui si mira*, pure differenti: di natura pratica da un lato, di natura cognitiva (se vogliamo di sapere, di saper fare e saper essere) dall'altra parte. Come dire, obiettivi completamente diversi l'uno dall'altro; tali da giustificare l'intuizione secondo cui i due approcci al diritto costituiscono davvero *due discipline completamente diverse*.

Dunque par lecito concludere che «insegnare diritto» non è «diritto praticato». Sono due discipline addirittura distinte, che meritano quindi una riflessione distinta. L'insegnamento del diritto, stante queste riflessioni, si configura addirittura quale *campo autonomo di sapere*, in cui entrano considerazioni diverse da quelle poste dal diritto praticato, altri momenti, quali la psicopedagogia, la didattica generale, la politica dell'insegnamento. Qui si tratta – ed è questo lo sforzo che dovrà fare la nostra riflessione – di individuare cos'è che fa diventare «disciplina di insegnamento» questo insieme di sguardi sul fenomeno sociale «diritto». Sguardo che, pare inevitabile, attende ancora di essere costruito, anche se schematicamente così si lascia immaginare (cfr. Schema 1).

Schema 1:



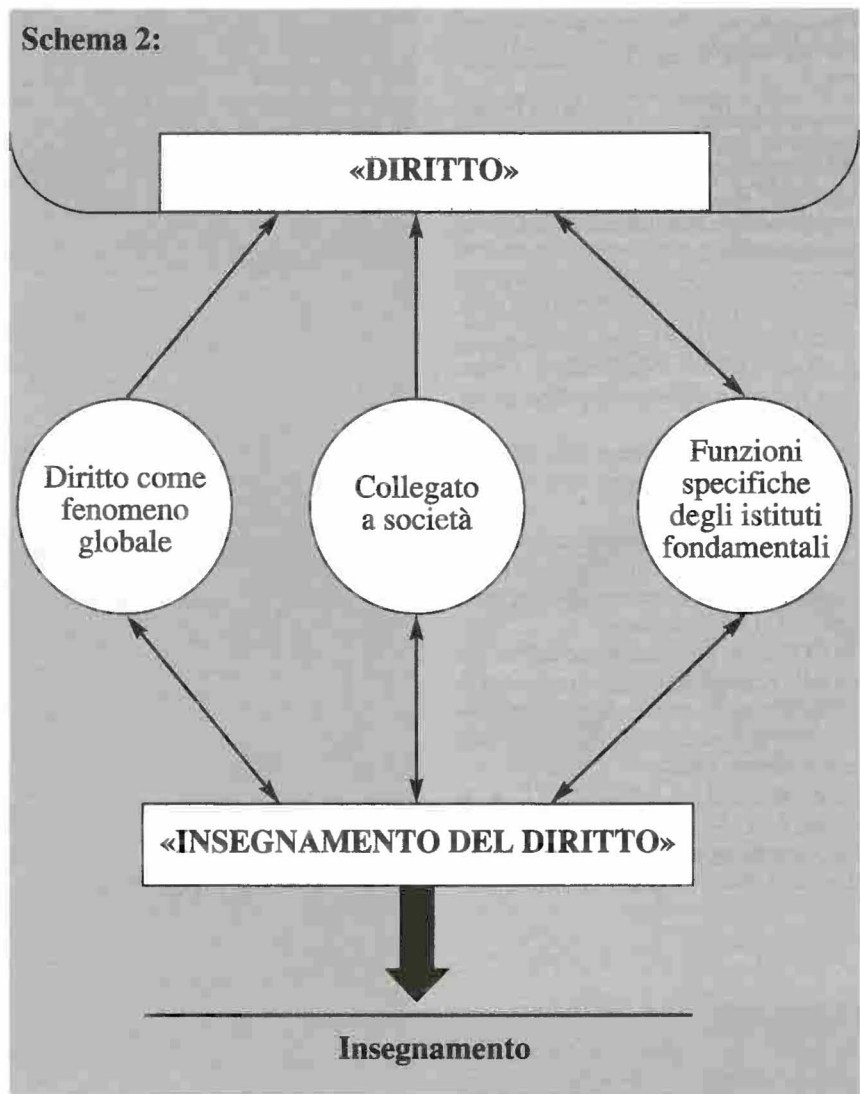
«insegnamento del diritto»

5.2. Insegnamento del diritto, campo autonomo di riflessione

Se però il diritto come disciplina di insegnamento diventa un campo autonomo di sapere, avrà obiettivi e strategie autonome rispetto al diritto come praticato nella quotidianità. Come dire che non si potrà prendere, semplicemente, quello che funziona in pratica, le tecniche giuridiche del diritto civile o del diritto esecutivo, per esempio, per riproporlo come tale nella scuola. Dalla didattica disciplinare si attende piuttosto uno sforzo per ricollocare questi fenomeni sociali entro *obiettivi e strategie autonome*. Questa è in sostanza la seconda conseguenza didattico-disciplinare derivante dal fatto di riconoscere perlomeno due concezioni con cui cogliere il diritto nella nostra società. Dal momento che l'insegnamento del diritto è una disciplina autonoma, diversa dal diritto praticato, insomma, viene ad avere una logica diversa da quella che è la logica di disciplina del diritto positivo, viene quindi a conoscere problemi diversi, oltre che obiettivi e strategie specifiche. Dire quali siano è un compito che ancora attende la didattica disciplinare. Qui bastino perciò tre considerazioni, tre *idee-guida* attorno alle quali costruire davvero la didattica del diritto. Idee che scaturiscono dalle riflessioni sin qui svolte e che riassumono, così sembra sostenibile, le preoccupazioni evidenziate. Eccole, in sintesi:

- anzitutto, la convinzione che, del diritto, occorre *cogliere e far cogliere la globalità, la totalità del fenomeno*, non la somma delle norme che lo compongono; coglierlo quindi nell'istituzione, nell'istituto, non nel procedimento specifico²⁸;
- in secondo luogo, l'idea che induce a *collegare* l'istituto giuridico, *ogni istituto giuridico* che si intende illustrare a scuola, *con la società* da cui è emanato ed a cui serve;
- infine, parrebbe indispensabile, nell'approccio al diritto nella scuola, richiamare l'attenzione degli studenti sulle *funzioni* degli istituti del diritto e del diritto stesso; mostrare infatti a che serve una certa norma, un certo meccanismo, una certa istituzione, si creda, forma assai di più il cittadino, che non la conoscenza tecnico-meccanica di quella norma, di quella istituzione, di quel meccanismo²⁹. (cfr. Schema 2).

Schema 2:



Sarà di conseguenza attorno a questa base disciplinare che la didattica del diritto dovrà costruire la sua proposta formativa. Con un corollario che già a questo punto appare evidente. Infatti, se è vero che il diritto nella pratica mira al dettaglio, un suo insegnamento in quanto tale avrebbe come conseguenza che «non si può non fare tutto di quel diritto»³⁰. Si è detto però che gli obiettivi dell'insegnamento del diritto nella scuola sono altri, quelli sopra sintetizzati, riassumibili nella considerazione che l'insegnamento del diritto mira non al dettaglio, ma al generale. Ma se è così, non ha più importanza tutto il «rosario» delle norme e tutta la quantità delle nozioni attinenti al diritto. Se l'obiettivo dell'insegnamento del diritto è altro e deve essere quello a cui si deve mirare, questo altro *esclude* una trattazione completa, sistematica dei vari capitoli che

compongono l'ordinamento giuridico positivo³¹. Se si tien conto di queste preoccupazioni, in definitiva, arriveremo almeno ad una indicazione di tipo strategico, metodologico, pratico: «insegnare diritto» comporta inevitabilmente dover *ridurre considerevolmente* la disciplina di riferimento «diritto». Per far ciò non si dovrà avere paura di uscire da quella che è la logica della disciplina del diritto, la logica della completezza e della esaustività. Si riduca quindi la materia, si miri ad un numero minore di nozioni. Però non per lasciare il vuoto al posto della quantità, ma per lasciare che emergano i problemi, per sollevare dubbi e riflessioni, inducendo anche nei nostri studenti la convinzione che il fenomeno giuridico è un fenomeno sociale, come tale complesso, come tale degno di considerazione da parte di cittadini a pieno titolo.

Perciò occorre far diventare davvero l'insegnamento del diritto un problema.

Aldo Foglia

Bibliografia essenziale:

G. BACCELLI, *Insegnare economia politica. Epistemologia e didattica*, Firenze 1993

P. CARONI, *Quale diritto per il nostro liceo?* in AA. VV., *Il Ticino e il diritto*, Lugano 1997, pag. 199 e ss.

B. D'AMORE/F. FRABBONI, *Didattica generale e didattiche disciplinari*, Milano 1996

M. DEVELAY (a cura di), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Parigi 1995

E. DOZIO, *PQS e programmi di insegnamento*, in *I quaderni dell'aggiornamento*, Numero speciale aprile 1997, IAA Locarno

A. FOGLIA, *Insegnamento della civica: alla ricerca di un nuovo approccio*, in *Formazione professionale in cambiamento*, pubblicazioni UFIAML no. 4, Berna 1993

S. ZAMAGNI, P. LEGRENZI, A. E. BERTI, A. S. BOMBI, A. AJELLO, *Economia e processi di conoscenza*, Torino 1991



Daumier, *i due avvocati*, Museo di Lione.

¹⁾ L'autore di questo articolo ha insegnato ed insegna il diritto nelle scuole medie superiori del Canton Ticino, nonché la didattica del diritto all'ISPPF e all'IAA, Istituto cantonale di abilitazione e aggiornamento (diritto cantonale, ma con compiti analoghi, all'ISPPF nella formazione dei docenti cantonali).

²⁾ È infatti impossibile, sia culturalmente che psicologicamente, per gli apprendisti cogliere davvero il significato di una proposta di insegnamento del diritto limitata alle norme del Codice Civile, come spesso si fa, proposte così, con qualche caso pratico, ma avulse da qualsiasi contesto storico o politico, come il seguito dell'articolo cercherà di illustrare.

³⁾ Anche se sempre meno, la «globalizzazione» investendo infatti sempre più e forzatamente anche il nostro settore.

⁴⁾ H. Hausheer/W. Jaun, *Die Einleitungsartikel des Schweizerischen Zivilgesetzbuches*, Berna 1999.

⁵⁾ P. Caroni, *Einleitungstitel des Zivilgesetzbuches*, Basilea e Frankfurt am Main 1996.

⁶⁾ Per rapporto a Caroni che invece voleva soprattutto insinuare dubbi e problemi.

⁷⁾ Un nome per tutti: H. Kelsen, *Lineamenti di dottrina pura del diritto*, Torino 1970.

⁸⁾ Per fare un esempio plastico, è come se l'oggetto di studio fossero le regole della

circolazione stradale: una loro considerazione in termini di «pura tecnica sociale» obbliga a conoscerle in quanto tali; soltanto queste sono oggetto dell'insegnamento. Con la considerazione critica che chi si avvicina al diritto in questi termini impara però soltanto a «giocare» con le norme, non a comprenderle.

⁹⁾ Riferendosi all'esempio precedente: anche le norme della circolazione stradale suscitano, da un simile profilo, la domanda «perché quelle norme», «perché proprio quelle», «per chi», «chi le ha volute», «chi non le ha volute»? Ecco, sono queste preoccupazioni di natura politica, che Caroni chiama «giuspolitiche», cioè di politica del diritto.

¹⁰⁾ Ne «L'esprit des lois», 1748.

¹¹⁾ Cfr. K.L. Kunz, *Die traditionell vernachlässigten Fächer am Beispiel (nicht nur) der Rechtstheorie*, in G. Arzt, P. Caroni, W. Kälin (a cura di), *Juristenausbildung als Denkmalpflege? Berner Ringvorlesung 1992, aus Anlass der Reform des Juristischen Studiums*, Berna, Stuttgart, Wien, 1994, pag. 77.

¹²⁾ Che Caroni esprime nella proposizione secondo cui anche «la scelta del già scelto è scelta»: P. Caroni, op. cit., pag. 79.

¹³⁾ La nozione di «referente disciplinare» è nozione della scienza pedagogica e didattica. Per una sintesi, E. Dozio, *Fra PQS e insegnamento*, versione italiana ampliata dell'articolo per *Gymnasium Helveticum*, settembre 1998, il quale la definisce come il termine «per indicare l'organizzazione dei contenuti da insegnare». Così intesa la disciplina scientifica a cui si fa riferimento nell'insegnamento cessa di essere l'oggetto da far acquisire, ma diventa «l'occasione, la situazione all'interno della quale imparare a conoscere e sviluppare ed esercitare delle competenze. La materia diventa il referente e non più l'obiettivo del lavoro di formazione», AA. VV., *Varianti didattiche e PQS. Rapporto finale monte-ore 1994-1995*, Liceo Lugano 2, settembre 1995, pag. 3.

¹⁴⁾ La riflessione epistemologica, nel campo del diritto, è stata molto trascurata nella riflessione accademica e confinata in quei curricula facoltativi – e quindi appunto trascurati – come la filosofia del diritto e la teo-

ria generale del diritto. Lo dice esplicitamente *K.L. Kunz*, nel suo contributo già citato alla nota 11, il cui titolo, provocatorio, suona nella traduzione italiana come «Le materie per tradizione trascurate nell'esempio (non solo) della teoria generale del diritto». Per una riflessione critica sull'epistemologia del diritto, si veda *M. Miaille*, *Introduzione critica al diritto*, Roma 1979.

¹⁵⁾ Giacché, come scrisse *H. Kelsen*, op. cit., la dottrina pura del diritto «è scienza del diritto, non già politica del diritto», pag. 47.

¹⁶⁾ Si veda *P. Caroni*, *Storia del diritto: esperienze transalpine*, in *L'insegnamento della storia del diritto medioevale moderno*, Milano, 1993, pag. 325: «è bene agire con circospezione e riflettere in modo magari meno preconcetto sulle concrete modalità che presiedono all'insegnamento del diritto positivo. Si scopre allora che la dimensione storica è letteralmente costitutiva dell'esperienza giuridica moderna, è intrinseca alla positività del diritto».

¹⁷⁾ Ambiguità dovuta al fatto che la contraddizione fra le visioni del diritto non è ben chiara nella testa dei giuristi; cfr. *P. Caroni*, *Quale diritto per il nostro liceo?*, in *AA. VV. Il Ticino ed il diritto*, Lugano, 1997, pagg. 199 e segg.

¹⁸⁾ Si veda il *Piano quadro* degli studi per le scuole svizzere di maturità – con alcune proposte per la sua attuazione, Berna 1994, di seguito PQS.

¹⁹⁾ Cfr. Ordinanza del Consiglio Federale concernente il riconoscimento degli attestati di maturità – di seguito ORRM, entrata in vigore il 1. agosto 1995; per esempio, l'art. 5 cpv. 1 ORRM.

²⁰⁾ PQS, op. cit. pag. 13.

²¹⁾ Cfr. *Piano quadro* per l'insegnamento della cultura generale nelle scuole professionali artigianali – industriali e di arti e mestieri, UFIAML, Berna 1996, pag. 20; cfr. anche Ordinanza sulla maturità professionale in vigore dal 1. gennaio 1999; per la formazione professionale si veda il Regolamento concernente il tirocinio e l'esame finale di tirocinio nella professione di impiegato di commercio, 20 maggio 1986, in part. art. 6 e annesso programma.

²²⁾ *E. Dozio*, PQS e Programmi di insegnamento, in *I quaderni dell'aggiornamento*, numero speciale aprile 1997, IAA Locarno, pag. 8.

²³⁾ L'importanza storica della «teoria pura del diritto» non è da sottovalutare. Una concezione che ha avuto una sua funzione socio-politica fondamentale nell'organizzazione degli ordinamenti giuridici della nostra società; cfr. *N. Bobbio*, *Dalla struttura alla funzione*. Nuovi studi di teoria del diritto, Milano 1977.

²⁴⁾ Questa considerazione spiega forse la difficoltà, per il giurista, a non essere completo, esaustivo in ogni sua comunicazione. Come dire: a chi avesse un problema di validità di un testamento scritto da un italiano dimorante in Svizzera interessano poco i principi fondamentali del diritto successorio, anche se, nell'ottica globale del diritto successorio, quello ricordato è un problema marginale.

²⁵⁾ Di scuole non professionali per il diritto,

come scuole medie superiori o scuole tecniche.

²⁶⁾ Per esempio, parlare di «diritto», prodotto di un'astrazione estrema, diverrà difficile con chi ha come riferimento reale di questa operazione unicamente la compravendita dei panini o delle sigarette; parlare di «società anonima» quasi impossibile con chi non ha neppure il minimo riferimento alla realtà dell'impresa economica.

²⁷⁾ Quale scuola? Tutte, salvo quelle per «professionisti del diritto», per le quali però valgono le riflessioni di *K.L. Kunz*, già ricordate.

²⁸⁾ Un esempio: della procedura di esecuzione e fallimenti, parrebbe interessantissimo conoscere, nell'ambito scolastico, che si tratta di un istituto sociale importantissimo, che l'ente pubblico mette a disposizione dei privati per il recupero dei crediti privati. Si tratta di un discorso di importanza politica globale, di formazione del cittadino. Si veda se lo è altrettanto conoscere la differenza fra rigetto definitivo o provvisorio dall'esecuzione, fra esecuzione in via cambiaria o di realizzazione del pegno.

²⁹⁾ Perché, così, sapere in dettaglio le tecniche successorie del Codice Civile, ma poi non avere consapevolezza che il diritto ereditario attuale è recente, e che solo 150/200

anni fa altre erano le istituzioni ereditarie, evidentemente per altre ragioni?

³⁰⁾ Quante volte si è sentito e si sente dire, in ambito scolastico, come non sia possibile rinunciare ad insegnare «i» codici civilistici?

³¹⁾ Questo atteggiamento non impedirà la presentazione di istituti e norme specifiche del diritto. La loro trattazione scolastica, tuttavia, non sarà finalizzata alla loro specifica comprensione, ma alla comprensione, attraverso quel discorso, di quegli obiettivi sopra sintetizzati nelle tre idee chiave dell'insegnamento del diritto.



Sala d'udienza di un tribunale d'appello.

