

Scuole di specializzazione per le professioni legali ed insegnamento del diritto processuale civile
(*)

Remo Caponi, Università degli Studi di Firenze

SOMMARIO: 1. Premessa. - 2. Modelli europei. - 3. Modello tedesco. - 4. Segue: influenza dello Stato sulla formazione del giurista. - 5. Segue: metodo e contenuti della didattica. - 6. Segue: nozione di professione legale. - 7. Segue: tirocinio professionale come rapporto di impiego pubblico. - 8. Segue: selezione in base al merito. - 9. Valutazione delle scuole italiane alla luce del modello tedesco. - 10. Didattica. - 11. Contenuti dell'insegnamento (in rapporto al triennio di scienze giuridiche e al biennio di giurisprudenza). - 12. Stages e tirocini. - 13. Docenti. - 14. Metodo. - 15. Segue: metodo casistico in Germania. - 16. Segue: argomentazione orientata alle conseguenze. - 17. Segue: metodo casistico in materia processuale. - 18. Segue: prospettive di diffusione del metodo casistico in Italia. - 19. Obiettivo formativo. - 20. Attuazione della riforma. - 21. Scuola di specializzazione e pratica professionale nel periodo transitorio. - 22. Scuola di specializzazione e accesso all'avvocatura. - 23. Formazione permanente. - 24. Osservazione conclusiva.

(*) Pubblicato in *Riv. trim. dir. proc. civ.*, 2003, p. 127 e in *L'insegnamento delle materie processualcivilistiche nelle facoltà di giurisprudenza riformate e nelle scuole forensi*, atti dell'incontro di studio, Bologna, 1° giugno 2002, Milano, 2003. Tradotto in lingua portoghese da R. Del Claro con il titolo *Escolas de especialização para as profissões legais e ensino do direito processual civil na Itália*, in *Gênesis, Revista de Direito Processual Civil*, Curitiba (Brazil), 2003, p. 801-826.

1. Premessa

Nell'intenzione originaria, il presente contributo si sarebbe dovuto rivolgere esclusivamente all'insegnamento del diritto processuale civile nelle scuole di specializzazione per le professioni legali.

Nel corso del lavoro si è palesata la necessità di estenderne l'oggetto a due temi ulteriori: da un lato, all'assetto istituzionale e normativo delle scuole, poiché esso influenza notevolmente i contenuti della loro didattica (a tale proposito, utili indicazioni provengono dal confronto con il modello tedesco); dall'altro lato (seppur più brevemente) all'insegnamento del diritto processuale civile nelle facoltà di giurisprudenza dopo la riforma dell'ordinamento degli studi universitari, poiché esso costituirà prossimamente il punto di partenza degli approfondimenti da svolgersi nelle scuole.

2. Modelli europei

Nei commenti che hanno accompagnato l'introduzione delle scuole di specializzazione per le professioni legali¹, è frequente l'osservazione che esse traggano alcuni elementi dal modello tedesco di formazione del giurista²: in particolare l'aspetto della formazione professionale comune ai futuri magistrati ordinari, ai futuri avvocati e ai futuri notai, attraverso l'approfondimento teorico integrato da esperienze pratiche, condotte anche presso le sedi in cui le professioni legali si esercitano.

Una volta messo da parte il sistema proprio degli ordinamenti di *common law*, che è "la risultante di una storia ininterrotta, di una tradizione culturale, di un assetto delle professioni legali, e di una concezione della magistratura, e della stessa giurisdizione troppo profondamente diverse per poter essere prese in considerazione"³, i modelli a cui il legislatore italiano poteva ispirarsi nell'intraprendere una riforma della selezione e della formazione nel settore delle professioni legali erano sostanzialmente due⁴: il sistema francese della formazione separata⁵ e il sistema tedesco della formazione comune⁶.

Posta l'alternativa in questi termini, è evidente che, in linea di principio, la scelta del legislatore italiano è andata a favore del modello tedesco.

3. Modello tedesco

Se dal piano della prima approssimazione si passa ad una comparazione che si sofferma sugli aspetti fondamentali del modello tedesco (rimasti sostanzialmente inalterati pur dopo l'importante riforma

¹ La relativa disciplina si ricava essenzialmente dalle seguenti fonti. Art. 17, commi 113 e 114 l. 15 maggio 1997, n. 127 (misure urgenti per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo: c.d. legge Bassanini 2); art. 16 d. lgs. 17 novembre 1997, n. 398 (modifica alla disciplina del concorso per uditore giudiziario e norme sulle scuole di specializzazione per le professioni legali); d. min. 21 dicembre 1999, n. 537 (istituzione ed organizzazione delle scuole di specializzazione per le professioni legali).

² Così, PADOA SCHIOPPA, *Verso l'istituzione delle scuole forensi*, in *Studium iuris*, 1997, p. 1007; ID., *Relazione di sintesi*, in *Le scuole forensi*, Atti dell'incontro di studio dell'Associazione fra gli studiosi del processo civile (Napoli, 9 ottobre 1998), Milano, 1999, p. 102; VARANO, *Verso le scuole di specializzazione per le professioni legali*, in *Foro it.*, 1998, V, c. 68 ss., c. 72; CARPI, *Le scuole forensi*, in *Le scuole forensi*, cit., p. 35 ss., p. 47.

³ VARANO, *Verso le scuole di specializzazione per le professioni legali*, cit., c. 69.

⁴ Per una sintesi sulla formazione professionale di giudici e avvocati in una prospettiva comparatistica si rinvia a CARPI, DI FEDERICO, *The education and training of judges and lawyers*, in *Role and organization of judges and lawyers in contemporary societies*, Atti della IXth World Conference on Procedural Law, a cura di Pessoa Vaz, Coimbra, 1995, p. 385 ss.

⁵ Sul quale, MESTITZ, *Selezione e formazione professionale dei magistrati e degli avvocati in Francia*, Padova, 1990.

⁶ Sul quale, PEDERZOLI, *Selezione e formazione delle professioni legali in Germania*, Padova, 1992.

del 2002), non si tarda tuttavia a scoprire che questo esibisce tratti centrali notevolmente diversi dalla soluzione adottata in Italia, talvolta contrapposti.

A queste diversità è da rivolgere brevemente l'attenzione, per poter meglio riflettere sui problemi attuali e sulle prospettive della riforma italiana.

4. *Segue: influenza dello Stato sulla formazione del giurista*

Il primo elemento di diversità è la maggiore influenza dello Stato, che nella Repubblica Federale Tedesca è anche l'influenza dei *Länder*, sulla formazione dei giuristi⁷.

Fin dal secolo XIX l'interesse del potere politico verso la formazione di alcune categorie professionali, come quelle dei magistrati e degli avvocati, degli insegnanti, dei funzionari statali, si era intensamente manifestato in Germania con il controllo sugli studi universitari, sia attraverso gli esami di Stato per l'accesso a tali professioni, sia attraverso l'autorizzazione alla creazione di nuove cattedre. Le università avevano reagito in vario modo, accentuando nei *curricula* le materie di base a forte contenuto teorico, facendosi schermo del principio della inscindibilità tra l'attività di docenza e quella di ricerca, opponendosi all'introduzione nella università delle discipline con risvolti tecnologici e finalità pratiche⁸.

Ancora oggi si può riscontrare una tensione tra la libertà dei professori di scegliere metodi e contenuti dell'insegnamento e il controllo dello Stato sulla formazione del giurista che si manifesta non solo attraverso l'indicazione delle materie obbligatorie e facoltative, nonché, a partire dalla riforma del 1984, attraverso l'indicazione, sia pure generica, dei contenuti dell'insegnamento⁹, ma soprattutto nel controllo dell'esame conclusivo della fase di studio universitario, che è il primo dei due esami di Stato previsti nell'itinerario formativo del giurista ed organizzati da appositi uffici indipendenti dislocati presso i ministeri della giustizia dei *Länder*¹⁰. Il periodo di studio universitario è intervallato unicamente da una verifica intermedia e da un periodo di praticantato, introdotti in via generale dal 1984.

La seconda fase dell'itinerario formativo è costituita dal servizio preparatorio di formazione professionale (refendariato), che si protrae per un biennio e si svolge nelle diverse stazioni in cui si può esercitare l'attività del giurista. Nel corso di ciascuna stazione l'allievo svolge alcune fra le mansioni tipiche dei rispettivi settori professionali e, attraverso specifiche attività didattiche, approfondisce le conoscenze universitarie e ne apprende le concrete modalità applicative¹¹. Al termine di questo periodo l'allievo sostiene il secondo esame di Stato, che è una sorta di replica approfondita del primo.

⁷ La disciplina concernente la selezione e la formazione delle professioni legali è considerata un tipico caso di legislazione "concorrente" tra *Bund* e *Länder*, poiché l'art. 74, comma 1, n. 1 del *Grundgesetz* inserisce tra le materie oggetto di legislazione concorrente l'ordinamento giudiziario, il procedimento giudiziario, l'avvocatura, il notariato e la consulenza legale (cfr. PEDERZOLI, *Selezione e formazione delle professioni legali in Germania*, cit., p. 58 ss., ove si ricorda che la linea di confine fra competenze statali e competenze federali ha subito negli anni rilevanti oscillazioni dovute alle spinte verso l'autodeterminazione e alla contrapposta esigenza di assicurare livelli di qualificazione più omogenei, per evitare discriminazioni negli accessi professionali, basate sulle università di provenienza dei candidati).

⁸ Cfr. MOSCATI, voce *Università*, in *Enciclopedia delle Scienze sociali*, vol. VIII, Roma, 1998, p. 693. Questo orientamento di fondo è alla base dello sviluppo, dalla fine degli anni sessanta del secolo XX, del canale parallelo di formazione superiore, ad orientamento pratico-professionale, che si fonda sulle *Fachhochschulen*.

⁹ Tali contenuti devono riferirsi alle prassi giurisprudenziali, di applicazione amministrativa e di consulenza legale e considerare inoltre i fondamenti storici, filosofici e sociali dei temi trattati.

¹⁰ Si tratta dei *Landesprüfungsämter für Juristen*. I membri sono nominati dal ministro tra i docenti universitari, magistrati, avvocati, notai e funzionari pubblici e restano in carica per alcuni anni, con mandato rinnovabile. Oltre ad organizzare gli esami, questi uffici raccolgono e custodiscono tutte le informazioni inerenti al percorso formativo degli studenti (PEDERZOLI, *Selezione e formazione delle professioni legali in Germania*, cit., p. 67).

¹¹ PEDERZOLI, *Selezione e formazione delle professioni legali in Germania*, cit., p. 136.

Con il superamento del secondo esame di Stato (esame di assessorato) si consegue l'abilitazione all'ufficio di giudice (*Befähigung zum Richteramt*) e con ciò l'abilitazione all'esercizio delle professioni legali.

Un unico esame costituisce contemporaneamente il momento conclusivo dell'itinerario formativo e lo strumento equivalente al concorso pubblico per l'ingresso nelle varie carriere¹². La formazione tende quindi ad un giurista "universale", ad un giurista "completo" (*Einheitjurist, Volljurist*), le cui competenze dovrebbero spaziare in ogni campo del diritto¹³.

5. *Segue: metodo e contenuti della didattica*

Il sistema di selezione e di formazione influenza notevolmente i metodi e i contenuti della didattica. Poiché l'obiettivo è di preparare essenzialmente il giurista-giudice che abbia dimestichezza con tutto l'ordinamento giuridico, la tipologia delle prove d'esame si concentra sui compiti del giudice e più precisamente sulla soluzione di controversie su ogni materia, con un approccio che rifiuta tendenzialmente la specializzazione settoriale¹⁴. Le prove scritte degli esami di Stato consistono in compiti in aula sotto sorveglianza (*Klausuren*) e in compiti a casa (*Hausarbeiten*), entrambi a tempo prestabilito - nel primo caso qualche ora, nel secondo caso qualche settimana - ed aventi ad oggetto l'elaborazione di casi concreti (*Fallbearbeitung*). Le prove orali consistono in un colloquio su tutte le principali materie, sui risultati degli scritti, nonché di regola - nel secondo esame di Stato - nella discussione di un atto (*Aktenvortrag*).

A sua volta, il contenuto delle prove, stabilito dagli uffici esami, condiziona i docenti nell'insegnamento e gli studenti nell'apprendimento¹⁵. Chi frequenta le facoltà di giurisprudenza tedesche può rendersi conto dello stato d'animo degli studenti, che fin dai primi semestri vivono spesso il corso di studi universitario come una sorta di lunga preparazione al primo esame di Stato. Poiché non esistono esami che si collegano a singole materie (e le stesse verifiche intermedie hanno

¹² PEDERZOLI, *Selezione e formazione delle professioni legali in Germania*, cit., p. 51 s.

¹³ PEDERZOLI, *Selezione e formazione delle professioni legali in Germania*, cit., p. 40. In concreto, fra tutti gli abilitati all'ufficio di giudice che presentano domanda di assunzione in magistratura presso il ministero della giustizia del *Land*, solo coloro che hanno conseguito i voti più alti hanno la prospettiva di essere assunti (su questo punto è da tenere conto delle modifiche introdotte con la riforma del 2002, che richiedono anche pregresse esperienze di vita ed esperienze professionali agli aspiranti magistrati), mentre gli aspiranti avvocati presentano una domanda di ammissione presso il Ministero della giustizia del *Land* o presso il Presidente della Corte d'appello, a seconda della disciplina nei vari *Länder*. Tale ammissione si articola in due momenti (ammissione all'avvocatura ed ammissione ad esercitare presso un determinato tribunale), è preceduta da un parere della camera degli avvocati, ma è sostanzialmente un atto dovuto (PEDERZOLI, *Selezione e formazione delle professioni legali in Germania*, cit., p. 145 ss., p. 279 ss., p. 292 ss.).

¹⁴ HEPTING, *Il modello tedesco*, in *L'insegnamento del diritto oggi*, Atti del convegno organizzato dalla Facoltà di giurisprudenza dell'Università di Genova (4-6 maggio 1995), a cura di Rebuffa e Visintini, Milano, 1996, p. 89 s. Su questo punto è però da tenere conto della riforma del 2002, che introduce una maggiore autonomia delle singole facoltà nell'individuare contenuti speciali dell'insegnamento.

¹⁵ PEDERZOLI, *Selezione e formazione delle professioni legali in Germania*, cit., p. 66. Le prove d'esame sono suggerite all'Ufficio esami da docenti universitari o da giuristi attivi nelle varie professioni legali. L'ufficio ha facoltà di accettarle o di modificarle. Il metodo che lo studente deve assimilare per poterle superare non è trattato in genere nelle lezioni istituzionali (*Vorlesungen*), ma nel corso delle esercitazioni (*Übungen*) e dei gruppi di lavoro (*Arbeitsgemeinschaften*), che però costituiscono una parte modesta del piano di studio settimanale dello studente. Ciò costituisce una ragione della notevole diffusione di corsi privati di addestramento alle prove di esame (*Repetitoren*): PEDERZOLI, *Selezione e formazione delle professioni legali in Germania*, cit., p. 89 s.

carattere interdisciplinare), l'apprendimento delle varie materie non è mai isolato, ma è integrato con le altre materie ed è concepito come una pietra del complesso edificio dell'ordinamento giuridico¹⁶. Nell'affrontare l'esame lo studente deve dimostrare di aver compreso il diritto come sistema e nelle sue relazioni con l'ambiente sociale e dare prova di essere in grado di elaborare il sapere accumulato in modo autonomo e autosufficiente per risolvere casi pratici¹⁷.

6. *Segue: nozione di professione legale*

Il secondo elemento di diversità risiede nella nozione di professione legale, che in Germania comprende anche l'esercizio di funzioni amministrative. I requisiti per accedere a ruoli di responsabilità nella pubblica amministrazione sono identici a quelli richiesti per esercitare tutte le altre professioni legali e pertanto sono identici il *curriculum* formativo e gli esami da superare¹⁸.

Questo tratto, se vede la propria remota scaturigine nella realtà premoderna dell'amministrare giudicando, che accomuna giudici e amministratori, potere di giudicare e potere di comandare¹⁹, è immediatamente collegato al consolidamento ottocentesco dello Stato di diritto ed all'idea che il funzionario statale debba ispirare la propria attività di applicazione della legge a canoni di neutralità e attenersi ad una deontologia professionale corrispondente a quella del ruolo giudiziario²⁰.

7. *Segue: tirocinio professionale come rapporto di impiego pubblico*

Il terzo elemento di diversità del modello tedesco è che, nel periodo successivo alla conclusione della fase di studio universitario, in cui l'aspirante giurista svolge il servizio preparatorio di addestramento professionale, questi assume lo status di *Beamte auf Widerruf*, ossia assume la qualifica di dipendente pubblico a tempo determinato, e gode di uno stipendio mensile idoneo al suo sostentamento economico²¹.

Questo strumento risolve i due fondamentali problemi del tirocinio professionale: l'attribuzione di un diritto effettivo di svolgere la pratica professionale e il sostentamento economico del tirocinante²².

8. *Segue: selezione in base al merito*

Il quarto elemento di diversità è che il sistema tedesco non prevede un numero chiuso o programmato di accessi²³, ma si presenta molto selettivo.

¹⁶ Come non è mai isolato l'insegnamento di singole discipline da parte del docente, che di regola insegna tre materie diverse.

¹⁷ HEPTING, *Il modello tedesco*, cit., p. 93 s.

¹⁸ In relazione a ciò si parla di un "monopolio dei giuristi". Sul punto v. DAHRENDORF, *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland* (1965), trad. it., *Sociologia della Germania contemporanea*, Milano, 1968, p. 272 ss.

¹⁹ Da MANNORI, SORDI, *Storia del diritto amministrativo*, Bari, 2001, p. 172 s., si evince che l'introduzione della forma di reclutamento delle professioni legali fondata sull'esame di Stato nella Prussia del XVIII secolo (1747) avviene in un clima politico-culturale che "non tocca l'idea dell'unità del diritto, né pone in discussione quella realtà dell'amministrare giudicando che accomuna giudici e amministratori".

²⁰ Cfr. le indicazioni offerte da PEDERZOLI, *Selezione e formazione delle professioni legali in Germania*, cit., p. 36 s.

²¹ PEDERZOLI, *Selezione e formazione delle professioni legali in Germania*, cit., p. 122 s.

²² Così CAPPELLETTI, *Studio del diritto e tirocinio professionale in Italia e in Germania*, Milano, 1957, p. 33 ss., già con riferimento alla situazione normativa anteriore al *Deutsches Richtergesetz - DRiG* del 1961, che ha fissato le linee fondamentali della formazione per le professioni legali.

²³ Fino al 2002 era tuttavia programmata la distribuzione degli studenti fra le varie sedi universitarie, attraverso la *Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen - ZVS*, con sede a Dortmund.

I risultati del primo esame di Stato nell'anno 2000²⁴ dicono che su 16783 candidati in totale nei sedici *Länder*, lo hanno superato in 11893: più di un candidato su quattro ha fallito la prova. Il 30% dei candidati è promosso con il voto minimo (*ausreichend*). Solo il 2,5% dei candidati ha ottenuto i due voti più alti nella scala (*sehr gut* e *gut*)²⁵. Nel secondo esame di Stato la percentuale dei respinti è inferiore, ma ciò dipende dal fatto che i candidati hanno già passato il vaglio del primo esame di Stato. Secondo dati che si riferiscono sempre al 2000, su 12212 candidati che hanno sostenuto il secondo esame nei sedici *Länder*, lo hanno superato in 10366: quasi l'85%. Il 36% dei candidati è stato promosso con il minimo del voto. Solo l'1,7% dei candidati ha ottenuto i due voti più alti nella scala. In caso di esito negativo, l'esame può essere ripetuto una seconda volta, solo in casi del tutto eccezionali una terza volta²⁶.

Questi dati attestano che la formazione ideale è raggiunta da un numero molto ristretto di studenti, certamente non da coloro che superano l'esame con la sufficienza²⁷.

9. Valutazione delle scuole italiane alla luce del modello tedesco

La breve analisi dell'esperienza tedesca vale a collocare le scuole di specializzazione per le professioni legali in una dimensione lontana dal modello tedesco, ma non intende sminuire il valore dell'esperimento italiano.

La comparazione con l'esperienza tedesca, con la sua lunga tradizione storica, con il suo ambiente politico e culturale che riserva particolare attenzione e notevoli risorse al tema della formazione del giurista²⁸ e frequentemente promuove riforme in questo settore²⁹, attesta che il disegno riformatore italiano, il primo nel settore della formazione postlaurea nelle professioni legali, se poteva essere in alcuni aspetti migliore, non poteva essere radicalmente differente, data la diversità delle basi di partenza storica, politica e culturale italiane rispetto al modello a cui la riforma si è parzialmente ispirata.

In primo luogo, un compito di formazione professionale postlaurea comune a chi aspira ad esercitare le varie professioni legali ben difficilmente può essere assunto da un soggetto diverso dall'università. In un sistema di istruzione superiore che fa perno essenzialmente sulla università è inevitabile che essa sia coinvolta in una certa misura nella formazione professionale dei giovani. Ma l'università con le sue sole forze non può farcela e si impone una forte collaborazione e sinergia, in condizioni di parità, con le compagini professionali, anche per stemperare quel "clima opaco di stenti, perplessità, diffidenze e gelosie"³⁰, in cui questa esperienza si è avviata³¹.

²⁴ I dati sono reperibili nel sito Internet del Ministero federale della giustizia: www.bmj.de.

²⁵ La scala delle valutazioni positive contempla cinque gradini: *sehr gut*, *gut*, *vollbefriedigend*, *befriedigend*, *ausreichend*.

²⁶ PEDERZOLI, *Selezione e formazione delle professioni legali in Germania*, cit., p. 155.

²⁷ HEPTING, *Il modello tedesco*, cit., p. 101.

²⁸ Anche se è da osservare che nella fase di studio universitario il diritto processuale civile risulta eccessivamente sacrificato, in confronto con l'ampio spazio riservato al diritto privato.

²⁹ Basti pensare che negli ultimi quaranta anni si registrano quattro incisive riforme: dapprima con il *DriG* del 1961 sono fissate le linee fondamentali della formazione nelle professioni legali; nel 1971 il legislatore federale autorizza i *Länder* ad accorpate le due fasi teorica e pratica, sperimentando un itinerario formativo monofase; nel 1984, all'esito della sperimentazione, si ritorna al modello tradizionale, ma con alcuni correttivi; l'ultima riforma è stata approvata nel 2002.

³⁰ PALAZZO, *Al via le scuole di specializzazione per le professioni legali: un passo verso una più moderna formazione del giurista*, in *Studium iuris*, 2001, p. 1127 ss., p. 1129.

³¹ Le scuole di specializzazione per le professioni legali sono istituite dalle università, sedi di facoltà di giurisprudenza e sono rette da un consiglio direttivo composto di dodici membri, di cui sei professori universitari, due magistrati ordinari, due avvocati e due notai, designati dal consiglio della facoltà di giurisprudenza. Il consiglio di facoltà sceglie i componenti magistrati e professionisti nell'ambito di tre rose di quattro nominativi formulate dal Consiglio superiore della magistratura, dal Consiglio nazionale forense e

In secondo luogo, la concezione di professione legale estesa fino a comprendere l'esercizio di funzioni amministrative è fondamentalmente estranea alla nostra tradizione storica e culturale. Mancava pertanto il contesto idoneo a far maturare l'idea che le scuole di specializzazione per le professioni legali dovessero rivolgersi anche ai giovani laureati che ambiscono a ricoprire ruoli nella pubblica amministrazione.

Non ci si può nascondere peraltro che si tratterebbe di un'idea suggestiva, proprio in una fase storica che vede la diffusione all'interno della pubblica amministrazione del modello procedimentale di attività e l'espansione delle autorità amministrative indipendenti, cioè proprio in presenza di un notevole fenomeno di diffusione della cultura processuale al di fuori del mondo della giurisdizione.

In terzo luogo, il periodo di formazione professionale è inquadrato in un rapporto di impiego ed il tirocinante gode di uno stipendio mensile idoneo al suo sostentamento economico solo per coloro che hanno già superato il concorso in magistratura ed affrontano l'uditorato giudiziario. Mancano invece le risorse finanziarie per configurare in generale la formazione professionale comune nelle professioni legali in termini di rapporto di impiego pubblico. Ciò presenta alcuni aspetti insoddisfacenti: in primo luogo, il sostentamento economico del tirocinante è un problema irrisolto. Anzi: non è considerato nemmeno come un problema. L'iscrizione alla scuola comporta il pagamento di tasse e contributi, che in certe scuole sono superiori all'ammontare delle tasse previste per la frequenza dei corsi di laurea. Il diritto dei capaci e meritevoli di raggiungere i gradi più alti degli studi, anche se privi di mezzi (art. 34, 3° comma Cost.) è attuato eventualmente, in modo parziale e insufficiente, sotto forma di esonero dalle tasse.

In terzo luogo, il diverso contesto storico e culturale non induce ad illudersi che una breve formazione postlaurea comune possa risolvere quella conflittualità fra le diverse categorie professionali, che è tipica dell'ambiente giudiziario italiano.

Al confronto con l'esperienza tedesca, le scuole di specializzazione per le professioni legali si profilano essenzialmente come un filtro preselettivo (prossimamente: come uno dei filtri preselettivi) all'ammissione al concorso in magistratura³². L'introduzione delle scuole è stata propiziata dal

dal Consiglio nazionale del notariato: art. 5, comma 3 d. min. n. 537 del 1999. Esso dura in carica quattro anni ed è presieduto da un direttore, eletto tra i membri professori universitari: art. 5, comma 4 d. min. n. 537 del 1999. Il consiglio direttivo cura la gestione organizzativa della scuola; definisce la programmazione delle attività didattiche ed esercita le attribuzioni, in quanto compatibili con gli statuti di autonomia e con i regolamenti didattici di ateneo, proprie dei consigli di corso di laurea e di indirizzo: art. 5, comma 6 d. min. n. 537 del 1999, che rinvia all'art. 94 del d.p.r. 11 luglio 1980, n. 382.

³² Un primo filtro è costituito dalla programmazione degli accessi. Il numero dei laureati in giurisprudenza da ammettere alle scuole, mediante concorso per titoli ed esame, è determinato annualmente in misura non inferiore al dieci per cento del numero complessivo di tutti i laureati in giurisprudenza nel corso dell'anno accademico precedente. In secondo luogo, per i laureati in giurisprudenza che si siano iscritti al corso di laurea a partire dall'anno accademico 1998-1999, il diploma di specializzazione sarebbe titolo esclusivo per l'ammissione al concorso per uditore giudiziario: art. 124, comma 1 r.d. 30 gennaio 1941, n. 12 (ordinamento giudiziario), come modificato dall'art. 6 d. lgs. n. 398 del 1997. L'impiego del condizionale si giustifica, poiché il governo insediatosi dopo le elezioni politiche del 2001 è intenzionato a recedere dall'impostazione che vede nel diploma di specializzazione un requisito indispensabile per l'ammissione al concorso per uditore giudiziario. L'art. 2 dello schema di disegno di legge delega per la riforma dell'ordinamento giudiziario, approvato dal Consiglio dei ministri il 14 marzo 2002 fissa il criterio direttivo secondo cui "a sostenere le prove del concorso per uditore giudiziario siano ammessi soltanto coloro i quali abbiano conseguito l'abilitazione all'esercizio della professione forense ovvero l'idoneità in qualsiasi concorso bandito dalla pubblica amministrazione per il quale è necessario il possesso della laurea in giurisprudenza ovvero abbiano conseguito il dottorato di ricerca in materie giuridiche". Il diploma di specializzazione è stato letteralmente dimenticato, ma il governo ha dichiarato che intende reintrodurlo accanto agli altri titoli che consentono l'ammissione al concorso. Fonte: *Sole 24 ore* (18 aprile 2002). Inoltre, coloro che hanno conseguito il diploma di specializzazione per le professioni legali, benché iscritti al corso di laurea in giurisprudenza prima dell'anno accademico 1998-1999, sono esonerati dalla prova preliminare del concorso per uditore giudiziario, prevista

progressivo aumento dei candidati che, specialmente nell'ultimo ventennio del secolo XX, ha assunto dimensioni tali da rendere il concorso difficilmente controllabile nei suoi tempi di svolgimento e non del tutto attendibile nei suoi risultati³³.

Alla funzione di filtro è coniugato il tentativo di elevare la preparazione media comune non solo agli aspiranti magistrati, ma anche agli aspiranti avvocati o notai. Come incentivo, il diploma di specializzazione è valutato ai fini del compimento del periodo di pratica per l'accesso alle professioni di avvocato e notaio per il periodo di un anno³⁴.

10. Didattica

La disciplina normativa delle scuole rivela il proposito di differenziarne la didattica dalla classica lezione universitaria sotto tutti i possibili profili, cioè riguardo ai contenuti dell'insegnamento, ai docenti, al metodo, e all'obiettivo formativo.

Ciascuno di questi profili merita delle brevi considerazioni.

11. Contenuti dell'insegnamento (in rapporto al triennio di scienze giuridiche e al biennio di giurisprudenza)

L'indicazione dei contenuti dell'insegnamento è impostata sulla distinzione tra approfondimenti teorici ed attività pratiche (esercitazioni, discussione e simulazione di casi, stages e tirocini, discussione pubblica di temi, atti giudiziari, atti notarili, sentenze e pareri redatti dagli allievi), che debbono in parte svolgersi anche presso studi professionali, scuole del notariato e uffici giudiziari.

Tale distinzione ha valore di nomenclatura e non è da intendere come un riflesso della classica concezione giuspositivistica, secondo la quale sarebbe possibile distinguere, come due atti separati, la conoscenza teorica del significato di un testo normativo e la sua applicazione al caso concreto³⁵.

L'obiettivo formativo e il metodo della scuola suggeriscono piuttosto di vedere un continuo nell'attività didattica che si svolge in aula, dalla lezione cattedratica, alla discussione di un caso

dall'art. 123-*bis* r. d. n. 12 del 1941 (introdotto dall'art. 2 d. lgs. n. 398 del 1997). La prova preliminare, abolita dall'art. 9 della l. 13 febbraio 2001, n. 48 (aumento del ruolo organico e disciplina dell'accesso in magistratura), è stata transitoriamente reintrodotta dal d. min. 19 ottobre 2001 ed è prevista nel concorso a trecentocinquanta posti di uditore giudiziario, bandito con il d. min. 12 marzo 2002. La possibilità di reintrodurre transitoriamente la prova preliminare era prevista dall'art. 22, comma 3 l. n. 48 del 2001, nell'ipotesi in cui non fosse possibile completare tempestivamente l'organizzazione necessaria per la correzione delle prove scritte con il sistema dei "correttori esterni" (disciplinato dall'art. 125-*quinquies* r.d. n. 12 del 1941, inserito dall'art. 9 l. n. 48 del 2001).

³³ Sul tema v. DI FEDERICO, *Le qualificazioni professionali del corpo giudiziario: carenze attuali, possibili riforme e difficoltà di attuarle*, in *Preparazione professionale degli avvocati e dei magistrati: discussione su un'ipotesi di riforma*, a cura di G. De Federico, Padova, 1987, p. 3 ss., in particolare p. 14.

³⁴ Art. 1 d. min. 11 dicembre 2001, n. 475.

³⁵ Tale concezione entra in crisi con il riconoscimento della ontologica temporalità del diritto, con il riconoscimento che il tempo agisce sul diritto non solo dall'esterno (entrata in vigore, abrogazione, ecc.), ma anche dall'interno, mediante l'interpretazione e l'applicazione: HUSSERL, G., *Recht und Zeit*, Frankfurt a. M., 1955, trad. it., *Diritto e tempo*, Milano, 1998, p. 3 ss.; MENGONI, *Diritto e tempo*, in *Scritti in onore di Gino Giugni*, vol. I, Bari, 1999, p. 707 ss., p. 708.

Tale concezione è attaccata a fondo da T. ASCARELLI, *Giurisprudenza costituzionale e teoria dell'interpretazione*, in *Riv. dir. proc.*, 1957, p. 351 ss., in cui si osserva che la norma vive come tale solo nel momento in cui viene applicata al caso concreto per la cui soluzione è stata elaborata. Tale concezione viene travolta dagli sviluppi dell'ermeneutica, che aspirano a ricongiungere teoria e prassi del diritto in un'incessante interazione: la conoscenza del significato di un testo normativo e la sua applicazione al caso concreto non sono due atti separati, ma un processo unitario: GADAMER *Wahrheit und Methode* (1960), terza ed. italiana, *Verità e metodo*, Milano, 1983, p. 376 ss.

pratico, alla simulazione di atti o di sequenze procedimentali. Una linea di demarcazione deve essere più opportunamente tracciata tra l'attività didattica in aula e la formazione sul lavoro³⁶.

La nozione di "approfondimento" allude ad una progressione di contenuti tra la didattica del corso di laurea e quella delle scuole³⁷. Per coloro che conseguono la laurea in giurisprudenza secondo il vecchio ordinamento degli studi universitari, la durata della scuola è di due anni e si articola in un primo anno comune e in un secondo anno distinto in due indirizzi: giudiziario-forense e notarile³⁸. Per coloro che conseguono la laurea specialistica in giurisprudenza sulla base dei nuovi ordinamenti didattici, adottati in esecuzione del d. min. 3 novembre 1999, n. 509, la durata della scuola si riduce ad un solo anno³⁹.

Poiché il periodo di un anno è insufficiente a conseguire l'obiettivo della formazione comune, quest'ultimo dovrebbe essere assunto dal biennio della laurea specialistica in giurisprudenza.

Pertanto gli approfondimenti ai quali fa riferimento l'ordinamento didattico delle scuole dovrebbero svolgersi già nel biennio della laurea specialistica, sulla base dell'insegnamento del diritto processuale civile impartito nel corso di laurea in scienze giuridiche.

In pratica, l'insegnamento nel biennio delle materie previste anche nel piano di studi del primo anno della scuola di specializzazione si dovrebbe accrescere di cinquecento ore (con contenuti didattici e taglio metodologico corrispondente a quello delle scuole di specializzazione), attraverso una redistribuzione di crediti con le altre materie.

Dal quadro dei rapporti tra scuola di specializzazione e biennio di giurisprudenza risultano maggiormente definite le differenze tra il triennio di scienze giuridiche e il biennio di giurisprudenza. In un'età di rapidi cambiamenti della realtà economica e sociale, la strategia più valida - se non l'unica - per mantenere il corso triennale di laurea in scienze giuridiche al passo con i tempi consiste nel rafforzare la sua funzione di formazione culturale di base, puntando su poche materie fondamentali a forte contenuto teorico, e quindi a forte contenuto formativo, a costo di trascurare le componenti pratico-professionali⁴⁰.

³⁶ Per una serie di utili indicazioni sulla formazione sul lavoro, MESTITZ, *Selezione e formazione professionale dei magistrati e degli avvocati in Francia*, cit., p. 66 ss.

³⁷ Così, GRASSO, *Le scuole forensi*, in *Riv. dir. proc.* 1999, p. 897 ss.

³⁸ Art. 16, 2° comma-*bis* d. lgs. n. 398 del 1997, introdotto dall'art. 17 l. 13 febbraio 2001, n. 48 (aumento del ruolo organico e disciplina dell'accesso in magistratura); art. 7, comma 1 d. min. n. 537 del 1999. Il passaggio dal primo al secondo anno di corso e l'ammissione all'esame di diploma sono subordinati al giudizio favorevole del consiglio direttivo sulla base della valutazione complessiva dell'esito di verifiche intermedie. Il quadro normativo statale non specifica il contenuto delle "verifiche intermedie", che è affidato pertanto all'autonomia dei singoli atenei. L'art. 7 del "regolamento didattico e di funzionamento della scuola di specializzazione per le professioni legali" adottato dall'Università degli studi di Firenze in data 11 marzo 2002 prevede ad esempio che le verifiche intermedie siano costituite da tre prove scritte da svolgere in aula su temi, quesiti o casi specifici relative alle tre aree disciplinari del diritto privato e processuale civile, del diritto amministrativo e del diritto penale e processuale penale. Le prove sono valutate in decimi e si intendono superate quando abbiano ottenuto la votazione di almeno 6/10. I giudizi di ammissibilità al secondo anno di corso e alla prova finale consistono in una valutazione complessiva delle prove intermedie. Il giudizio di ammissibilità è positivo quando il candidato abbia riportato la sufficienza in almeno due delle prove intermedie e il punteggio complessivamente riportato nelle tre prove intermedie sia almeno pari a 16. In caso di giudizio sfavorevole, lo studente può ripetere l'anno di corso una sola volta. Il diploma di specializzazione è conferito dopo il superamento di una prova finale, che consiste in una dissertazione scritta su argomenti interdisciplinari, giudicata da un'apposita commissione.

³⁹ Art. 16, 2° comma-*ter* d. lgs. n. 398 del 1997, introdotto dall'art. 17 l. n. 48 del 2001, che rinvia ad un decreto ministeriale da emanare la definizione dei criteri generali per l'adeguamento dell'ordinamento didattico della scuola alla durata annuale.

⁴⁰ Evitando di correre dietro alle mode culturali del momento: "un qualche ritardo della cultura universitaria nel suo insieme rispetto alle punte avanzate dello sviluppo culturale è quindi fisiologico ed accettabile: solo gli esibitori di avanguardismi troppo facili considerano con spregio la prudenza e la posatezza della cultura

Il triennio di scienze giuridiche non dovrebbe imprigionarsi nella griglia delle canalizzazioni professionali, dovrebbe rifuggire da quella esplosione di insegnamenti specialistici che ha prodotto sovente un'autentica polverizzazione del sapere giuridico, per aspirare a fornire una preparazione culturale e metodologica di base, su cui possa assidersi in un secondo momento la specializzazione professionale (non solo attraverso la laurea specialistica, ma anche attraverso i *masters* di primo livello).

In particolare, l'insegnamento del diritto processuale civile nel triennio dovrebbe cogliere la materia "dall'esterno", nei suoi aspetti che la collegano maggiormente alle branche del diritto sostanziale (pubblico e privato): metodi giurisdizionali e negoziali di risoluzione delle controversie, garanzie costituzionali della giurisdizione e del processo (laddove l'analisi della garanzia del giudice naturale dovrebbe spingersi fino all'individuazione del giudice competente e validamente costituito), lineamenti dell'ordinamento giudiziario, disciplina delle professioni legali, forme di tutela civile dei diritti (prove, contenuto delle sentenze, limiti oggettivi e soggettivi del giudicato, tutela sommaria, tutela esecutiva, giurisdizione volontaria). Lo svolgimento dei processi dovrebbe essere analizzato solo nel suo schema elementare.

Nel biennio l'insegnamento del diritto processuale civile dovrebbe svolgersi già in una prospettiva di formazione professionale comune ai futuri magistrati, ai futuri avvocati e ai futuri notai e concentrarsi sul funzionamento interno dei processi: svolgimento del processo ordinario di cognizione di primo grado con due parti e con pluralità di parti, vizi processuali, impugnazioni, procedimenti sommari non cautelari, procedimenti cautelari, procedimenti in camera di consiglio, processi di esecuzione forzata, riti speciali a cognizione piena.

Nella scuola di specializzazione i contenuti didattici del biennio dovrebbero essere concretizzati attraverso attività pratiche e il tirocinio professionale⁴¹. La didattica in aula non dovrebbe scomparire. Essa costituisce un momento importante anche nella prospettiva di una formazione professionale. Sotto questo profilo è auspicabile che si sviluppi un proficuo scambio di esperienze tra le scuole di specializzazione e il Csm, che, in assenza di un'autonoma scuola per la magistratura, ha deliberato di svolgere una notevole attività nel settore della formazione professionale dei magistrati, attraverso la sua commissione per il tirocinio e la formazione professionale e un comitato scientifico esterno, composto da magistrati, docenti universitari e avvocati⁴². Il baricentro dell'attività formativa

universitaria": così, SCARPELLI, *Insegnamento del diritto, filosofia del diritto e società in trasformazione*, in *L'educazione giuridica*, vol. I, *Modelli di università e progetti di riforma*, a cura di Picardi e Giuliani, Perugia, 1975, p. 54 ss., p. 55.

⁴¹ Le attività didattiche della scuola si svolgono da ottobre ad aprile, per un totale di almeno cinquecento ore, di cui almeno il cinquanta per cento dedicato alle attività pratiche.

⁴² Su questa attività, v. PROTO PISANI, *Le scuole di specializzazione per le professioni legali*, in *Le scuole forensi*, cit., p. 19 ss., p. 28, nonché le relazioni sull'attività svolta nel settore della formazione professionale del magistrato, pubblicate nei *Quaderni del Consiglio superiore della magistratura*. I moduli didattici sono diversificati e si spingono fino alla simulazione di processi. Sulla "riproduzione fittizia del processo nella scuola", v. le considerazioni critiche di ALLORIO, *Sull'insegnamento universitario e postuniversitario del diritto processuale civile*, in *Riv. trim. dir. proc. civ.*, 1958, p. 1326 ss., p. 1328 ss. che si riferiscono al fenomeno delle *moot courts* delle scuole di diritto degli Stati Uniti d'America. Le critiche di Enrico Allorio sono condivisibili, poiché il loro bersaglio è l'idea di studiare il diritto processuale civile nel corso di laurea attraverso la simulazione di processi, invece che attraverso l'apprendimento teorico. Su questo punto critico è anche CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, in *Riv. dir. proc. civ.*, 1935, I, p. 169 ss., p. 173. Viceversa, l'insegnamento postlaurea professionalizzante del diritto processuale civile potrebbe ben giovare della simulazione dei processi. Un notevole esempio a cui ispirarsi viene dall'esperienza che il Csm conduce nel settore della formazione degli uditori giudiziari. Secondo la formula sviluppata nel 1998 dal cons. Angelo Converso della Corte d'appello di Torino, che è ancora oggi seguita dal CSM, il procedimento è il seguente. In primo luogo è inventato un processo che concentra tendenzialmente tutti i problemi sui cui si intende richiamare l'attenzione degli allievi. In secondo luogo sono redatti gli atti di questo processo (citazione, comparsa di risposta, memorie, note, eventualmente anche i documenti, ecc.) contenenti tutte le incertezze e

dovrebbe spostarsi tuttavia verso la formazione sul lavoro, nella quale l'allievo sia chiamato a confrontarsi con casi reali in corso di svolgimento, oltre che con casi simulati di particolare valenza didattica.

12. Stages e tirocini

La valorizzazione degli stages e dei tirocini incontra diversi ostacoli nell'assetto normativo vigente. In primo luogo l'ordinamento didattico delle scuole di specializzazione non disciplina con enfasi il momento del tirocinio professionale. Certamente si è tenuto realisticamente conto della difficoltà di organizzare in modo didatticamente efficace questo aspetto della formazione. Tuttavia vi è qualche spiraglio per una coraggiosa sperimentazione. È auspicabile ad esempio che le scuole esercitino la facoltà di estendere fino al massimo legale di centocinquanta ore annuali il periodo di formazione sul lavoro, evitando di assolvere l'impegno orario, quanto più è possibile, attraverso attività didattiche in aula.

In secondo luogo, nel tirocinio presso gli uffici giudiziari, l'allievo non può assistere allo svolgimento delle attività processuali coperte dal segreto istruttorio o, comunque, dal regime della non pubblicità⁴³. Tale situazione non è soddisfacente, poiché diminuisce l'efficacia formativa del tirocinio, specialmente in materia civile.

In Germania, la partecipazione "dall'interno" dell'ufficio agli affari trattati si fonda sul rapporto di pubblico impiego a tempo determinato, in cui l'allievo è collocato nel periodo di addestramento professionale.

le ambiguità proprie degli atti reali, per costringere l'allievo ad interpretarli e a determinarne il contenuto. In taluni casi sono redatti anche i processi verbali, per far confrontare l'uditore con le prassi delle cancellerie e far constatare come i verbali incidano sulla vicenda processuale. In terzo luogo atti e documenti sono consegnati agli uditori non tutti insieme, ma secondo la sequenza procedimentale, per far acquisire le informazioni con la stessa progressione della realtà, far comprendere cosa significa decidere allo stato degli atti e come le decisioni interlocutorie si riflettano sulla conduzione del processo e sulla decisione finale. Gli uditori pronunciano le ordinanze, dirigono la verbalizzazione e, alla fine, discutono e sintetizzano per punti la sentenza finale. Vi è distribuzione di ruoli: giudice, cancelliere, parte, difensore, testi, pubblico, che ha diritto di intervento. I formatori sono dotati di un manuale di pronta consultazione, che affronta i problemi collegati allo sviluppo della sequenza procedimentale.

⁴³ Una risoluzione del CSM., adottata nella seduta del 21 novembre 2001, ha fornito una serie indicazioni, da cui si ricava che oggetto dell'attività didattica possono essere solo la simulazione di casi processuali o la consegna di atti processuali relativa a processi definiti, resi anonimi, su cui svolgere esercitazioni, discussioni e simulazioni guidate. Nello svolgimento delle rispettive attività formative uditore giudiziario e specializzando – precisa il CSM - non possono essere effettivamente assimilati: "mentre l'uditore giudiziario riveste un ruolo in forza della sua specifica qualifica funzionale, che gli consente di assistere dall'interno allo svolgimento di tutte le attività processuali, anche a quelle coperte dal segreto istruttorio e comunque dal regime della non pubblicità, come l'attività in camera di consiglio, ed è anzi autorizzato a partecipare alla discussione e a redigere le minute dei provvedimenti giudiziari, altrettanto non può dirsi, quanto alla legittimazione a svolgere attività analoghe, per lo specializzando", per cui "l'affiancamento degli specializzandi ai magistrati deve dunque trovare forme di articolazione compatibili con l'esclusione dei primi dall'assistenza ad attività e dall'esame di atti giudiziari coperti dal segreto ovvero riservati in forza di norme processuali". Nella risoluzione si legge altresì che tali indicazioni tengono conto dei vincoli che alla pubblicizzazione degli atti giudiziari derivano dalla disciplina della legge n. 675 del 1996 in materia di tutela della *privacy* e dei limiti d'efficacia delle specifiche deroghe previste dagli artt. 4, comma 1, lett. d), 7, 5° comma-ter, lett. o), 21, comma 4, lett. a), e 27 della legge stessa. In questo contesto è difficilmente attuabile l'idea che gli specializzandi possano comporre l'"Ufficio del giudice", che coadiuvi il magistrato nello svolgimento delle sue attività, come è auspicato invece dal documento sulla "Riforma del rito civile e l'assetto della giurisdizione", discusso e approvato dal Consiglio nazionale forense nella sua seduta del 23-24 febbraio 2002.

In Italia si può aspirare ad un intervento normativo diretto ad equiparare l'allievo all'uditoro giudiziario, sotto il limitato profilo della possibilità di assistere allo svolgimento delle attività processuali coperte dal segreto istruttorio.

L'ostacolo maggiore alla valorizzazione delle attività pratiche, ed in particolare dell'attività processuale, che dovrebbe rivestire il ruolo centrale nella prospettiva di una formazione preliminare comune alle varie professioni legali, è costituito dal contenuto squisitamente teorico di diritto sostanziale delle prove scritte del concorso per uditoro giudiziario.

13. *Docenti*

L'attività didattica è svolta in condizione di parità da professori universitari, magistrati, avvocati e notai⁴⁴. Tale elemento costituisce l'aspetto di maggiore novità e delicatezza.

Nella prassi la ripartizione dei compiti didattici tra professori universitari, da un lato, e magistrati, avvocati e notai, dall'altro lato, corre sul filo della distinzione tra approfondimenti teorici ed attività pratiche. Tale ripartizione riflette l'idea – se si vuole, banale - che il giurista pratico dia il suo specifico e caratteristico contributo alla finalizzazione professionale dell'insegnamento svolgendo attività pratiche.

Ciò non attenta alla condizione di parità del corpo docente, se si tiene presente che le attività pratiche non si distinguono ontologicamente dagli approfondimenti teorici. In realtà il contributo professionalizzante del magistrato, dell'avvocato e del notaio non consiste nello svolgimento di un'attività, che sia a priori definibile come pratica. Al contrario: un'attività didattica si qualifica come pratica unicamente sotto il profilo soggettivo e formale: perché è tenuta da un giurista pratico. Mentre un'attività didattica si qualifica come teorica perché è tenuta dal docente universitario. In altri termini, sotto il profilo del metodo e dei contenuti vi è continuità.

Le scuole di specializzazione per le professioni legali possono così costituire il luogo ideale per valorizzare la formazione teorico-pratica di molti valenti magistrati e liberi professionisti, che sono perfettamente in grado di indicare agli allievi l'intero percorso che va dai principi o dalle regole giuridiche alla loro applicazione pratica. Esse costituiscono altresì il luogo ideale in cui il professore universitario può confrontare le sue elaborazioni teoriche con la realtà dell'applicazione del diritto.

In questo quadro risultati formativi apprezzabili possono raggiungersi con l'impiego di una serie di accorgimenti, che evitino la frammentazione dell'insegnamento in segmenti isolati e incomunicanti e facilitino l'elaborazione cammin facendo di un metodo unitario: ad esempio, la partecipazione reciproca dei docenti alle rispettive lezioni e/o l'affidamento in sequenza della trattazione dello stesso tema o di temi collegati al professore universitario e al magistrato o al libero professionista⁴⁵.

Resta però irrisolto il problema centrale: in che modo la docenza del magistrato, dell'avvocato e del notaio contribuisce oggettivamente al carattere immediatamente professionalizzante dell'insegnamento? Non ci si può accontentare del fatto che, in una certa misura, il metodo si impara

⁴⁴ Gli incarichi di insegnamento sono conferiti annualmente dal consiglio di facoltà su proposta del consiglio direttivo. La designazione della componente universitaria del corpo docente avviene secondo la legge sugli ordinamenti didattici: art. 16, comma 2 d. lgs. n. 398 del 1997; art. 6, comma 1 d. min. n. 537 del 1999, che rinvia all'art. 12 della l. 19 novembre 1990, n. 341. Per la designazione dei magistrati e dei professionisti non si indica alcun criterio selettivo, ma solo che il rapporto di docenza è sorretto da un contratto di diritto privato: art. 6, comma 1 d. min. n. 537 del 1999. A magistrati, avvocati e notai può essere affidato anche il servizio di tutorato: art. 6, comma 3 d. min. n. 537 del 1999.

⁴⁵ Gli esempi, tratti dal diritto processuale civile, possono moltiplicarsi: il professore universitario parla dell'atto di citazione e della sua nullità e l'avvocato descrive la stesura di un atto di citazione con riferimento ad un caso pratico; il professore universitario tiene una serie di lezioni sui principi in tema di prova, l'avvocato o il magistrato tiene una serie di lezioni sui principali problemi che si presentano in tema di assunzione dei mezzi di prova; il professore universitario parla della motivazione della sentenza civile e il magistrato tiene una lezione sulla tecnica di redazione della sentenza civile, ecc.

strada facendo e che al successo della docenza possono contribuire l'eventuale capacità naturale di una persona di estraniarsi dal proprio ruolo, per poterlo rendere oggetto di un'attività di insegnamento. Le metodologie e le tecniche di insegnamento devono essere a loro volta oggetto di apprendimento, tanto più quando si tratti di insegnare ad altri la propria attività professionale.

Rispetto a molti ordinamenti stranieri, l'esperienza italiana conosce la figura del professore avvocato. Un tipo ideale che riunisce in sé il saper fare e il saper insegnare a fare: una figura che potrebbe dare il meglio di sé nelle scuole di specializzazione; un modello dal quale i magistrati, gli avvocati e i notai, che insegnano nelle scuole, potrebbero trarre con discernimento alcuni elementi di ispirazione. Senonché la fama del professore avvocato è progressivamente declinata nel corso del tempo⁴⁶. Il fenomeno è correlato ai profondi mutamenti verificatisi all'esterno e all'interno dell'università nel XX secolo. Trasformazioni esterne (il farsi sempre più complesso e mutevole della realtà economica e sociale) ed interne (il moltiplicarsi dei compiti dei docenti, dovuto alla crescente componente burocratica dell'attività universitaria) hanno reso piuttosto rari gli esempi di professori avvocati che raggiungono l'eccellenza nei quattro campi del loro impegno professionale: la ricerca, la didattica universitaria, la formazione di nuove generazioni di studiosi e l'attività forense.

In realtà il problema di un'efficace finalizzazione professionale dell'attività didattica è da impostare in termini più generali, che riguardano indifferentemente il magistrato, l'avvocato, il notaio, il professore universitario a tempo definito e il professore universitario a tempo pieno.

14. Metodo

⁴⁶ In uno scritto del 1923 Piero Calamandrei ne tesse l'elogio: "la tradizionale eccellenza italiana negli studi giuridici – dai *prudentes* dell'antica Roma ai grandi dottori dell'età intermedia fino ai più insigni nostri giuristi contemporanei, eredi di quella equilibrata finezza giuridica che sa ugualmente tenersi lontana dalla piatta praticità di certa dottrina francese e dalle astruse astrattezze di certa dottrina tedesca, [è] proprio derivata dal fatto che in Italia il "puro folle" delle teorie giuridiche, che costruisce per suo conto castelli in aria, ignorando o disprezzando la pratica, non ha mai fatto fortuna. Il buon senso italiano ha sempre lucidamente compreso che nelle scienze giuridiche le teorie son fatte per la pratica, e che sulla pratica, non su solitarie astrazioni, devono basarsi le teorie per essere utili e feconde: onde è sorto da noi quel tipo perfetto di giureconsulto, che le conclusioni dei suoi studi teorici usa provare nelle battaglie forensi, e che nel formulare le sue dottrine si pone continuamente, come pietra di paragone della loro bontà, il problema della loro applicazione al caso concreto": così, CALAMANDREI, *L'università di domani* (1923), in *Opere giuridiche*, vol. II, Napoli, 1966, p. 222 ss., p. 247 s. ASCARELLI, *Scienza e professione*, in *Foro it.*, 1956, IV, c. 86 ss., avanza più di un dubbio: "Si suole dire che il simultaneo esercizio della professione forense è un necessario strumento, perché il giurista non perda il contatto con la pratica, ma l'affermazione, che pur ha del vero, rischia di far dimenticare il contrasto, che poi è inevitabile, salvo per temperamenti eccezionali, tra un intenso esercizio professionale e un pieno svolgimento di attività scientifica e didattica, innanzi tutto per la limitazione del tempo, in secondo luogo, e sempre salve eccezioni, per la differenza di mentalità, data l'inevitabile importanza nell'esercizio professionale (e particolarmente e necessariamente in quella forense, con il suo carattere agnostico!) di quell'abilità retorica che invece insidia nel giurista la coscienza della portata delle effettive premesse della soluzione e perciò il loro controllo. Non è certo del resto la minor sensibilità pratica che contraddistingue, nei confronti della nostra, la dottrina francese (e i professori di Parigi non esercitano la professione, se non in via di consulenza ed è a sua volta solo l'attività di consulenza quella che era propria dei professori tedeschi nel periodo di maggior gloria di quella dottrina) o quella inglese (e l'esercizio delle professione da parte di professori inglesi ha luogo solo in via occasionale, pur essendo entrati a far parte del corpo insegnante studiosi provenienti dall'esercizio professionale) o americana (e negli Stati Uniti l'esercizio pratico è di fatto ignoto ai c.d. *full professors*). In un intervento del 1995 Sergio Chiarloni attribuisce allo studio, secondo il metodo dogmatico tradizionale, di questioni di scarso o nullo rilievo pratico la frattura tra mondo accademico e mondo della pratica che proprio nel campo del diritto processuale civile è particolarmente avvertita "malgrado che, curiosamente, la maggior parte dei processualisti in cattedra siano anche principi del foro": così, CHIARLONI, *Riflessioni minime sull'insegnamento del diritto processuale civile*, in *L'insegnamento del diritto oggi*, cit., p. 291 ss., p. 299.

Impostato in questi termini, il problema coincide con la questione del metodo, alla cui soluzione il quadro normativo reca un contributo significativo: il metodo deve favorire il coinvolgimento degli allievi e consentire loro di sviluppare la capacità di risolvere specifici problemi giuridici.

È difficile pensare che l'applicazione di tale metodo, così diverso da quello che è tuttora generalmente praticato nell'insegnamento universitario, si diffonda dall'oggi al domani e, soprattutto, si sviluppi grazie ad una semplice indicazione normativa solo nella ristretta cerchia dei docenti e degli allievi delle scuole di specializzazione.

Tale metodo è un frutto che, se matura, non può che maturare nell'intero sistema della formazione e della selezione dei giuristi. È il frutto di un processo culturale che si distende in un lungo arco temporale, coinvolge docenti e studenti fin dalle prime lezioni del corso di studi universitario e produce infine un parallelo genere letterario (il libro di casi come testo di studio universitario).

15. *Segue: metodo casistico in Germania*

In Germania il metodo di insegnamento del diritto attraverso l'esame di casi pratici conosce una progressiva diffusione nelle università fin dalla prima metà del secolo XIX ed occupa attualmente un ruolo centrale nella formazione e nelle prove d'esame dell'aspirante giurista. Chi frequenta le facoltà di giurisprudenza tedesche non deve sorprendersi della precocità con la quale gli studenti, fin dalle prime settimane del corso di studi universitario, attraverso esercitazioni e gruppi di lavoro, vengono introdotti nelle regole che presiedono all'esame e alla soluzione di casi pratici, il cui grado di difficoltà aumenta con la progressione del corso di lezioni.

Nel pubblicare nel 1847 un volume di casi di diritto civile, Rudolf von Jhering spiega che i casi da discutere e da risolvere nelle aule universitarie non sono da concepire come un'anticipazione dei contenuti del successivo tirocinio professionale, ma servono semplicemente a favorire la conoscenza dei concetti giuridici attraverso la formulazione di esempi concreti. La didattica dei casi pratici non è quindi alternativa, né successiva allo studio teorico del diritto, ma è uno strumento al servizio di quest'ultimo⁴⁷. Essa è "la penetrazione scientifica della teoria attraverso la sua applicazione ai casi pratici"⁴⁸.

Il metodo casistico tedesco appare distinguersi fundamentalmente dal metodo casistico impiegato nell'educazione giuridica anglossassone⁴⁹, poiché esso è maggiormente compatibile con il sistema dogmatico del diritto positivo, con la necessità di giustificare la soluzione del caso concreto come deduzione da un concetto o da un principio sistematico.

Negli ultimi decenni, il metodo casistico ha incontrato critiche notevoli in Germania⁵⁰.

Secondo alcuni la dogmatica, soprattutto se insegnata attraverso il metodo del lavoro sui casi, sarebbe alla base della progressiva divaricazione tra il modo nel quale la cultura giuridica rappresenta il ruolo dei giuristi e le trasformazioni prodotte dallo Stato sociale. Con il metodo casistico gli studenti verrebbero istruiti a decantare gli aspetti extragiuridici dei problemi, per sussumerli entro concetti e principi sistematici avulsi dalla realtà sociale. Con ciò il giurista verrebbe addestrato ad evitare la

⁴⁷ JHERING, *Civilrechtsfälle ohne Entscheidungen*, Leipzig, 1847, p. VIII-X; TREGGIARI, *Sistematica e metodo del caso come tecniche complementari d'istruzione giuridica: maestri tedeschi ed epigoni italiani dell'Ottocento*, in *Diritto e processo. Studi in memoria di Alessandro Giuliani*, vol. I, a cura di Picardi, Sassani e Treggiari, Napoli, 2001, p. 437 ss., nonché in *Per una riflessione sulla didattica del diritto*, a cura di Cerulli Irelli e Roselli, Milano, 2000, p. 105 ss.

⁴⁸ L. GOLDSCHMIDT, *Rechtstudium und Prüfungsordnung. Ein Beitrag zur Preussischen und Deutschen Rechtsgeschichte*, Stuttgart, 1887, p. 262.

⁴⁹ MERRYMAN, *Legal Education in Civil Law and Common Law Universities: a Comparison of Objectives and Methods*, in *L'educazione giuridica*, vol. I, cit., p. 168 ss.; RHEINSTEIN, *The Case Method of Legal Education: the First One-Hundred Years*, in *L'educazione giuridica*, vol. I, cit., p. 15 ss.

⁵⁰ Si lascia da parte l'obiezione che il massiccio impiego del metodo casistico ritarderebbe la tabella di marcia dello studente: così, WILLOWEIT, GROBFELD, *Juristen für Europa*, in *Juristenzeitung*, 1990, p. 605 ss.

riflessione sui risvolti sociali ed economici delle proprie decisioni e a riprodurre un modo di comprendere e di rappresentare i fenomeni sociali ancora di stampo ottocentesco⁵¹.

16. *Segue: argomentazione orientata alle conseguenze*

Queste critiche appaiono il riflesso di una visione superata della dogmatica e del metodo casistico che su di essa si fonda.

Nell'affermare che il contesto della giustificazione di una decisione giuridica è dato dal sistema dogmatico del diritto positivo, non si preclude al giurista un'argomentazione orientata alle conseguenze, un'argomentazione riferita alle implicazioni pratiche che la decisione ipotizzata presumibilmente produrrebbe all'esterno del sistema giuridico, nella realtà sociale⁵².

Anche rispetto alla argomentazione pragmatica, la dogmatica assolve la sua funzione di procurare un quadro stabile di riferimento valutativo e tecnico che consente di verificare se l'ipotizzata soluzione del caso sia riconducibile a punti di vista già incorporati nel sistema e a corrispondenti modelli di decisione già noti.

Le cause del sempre più frequente ricorso all'argomentazione orientata alle conseguenze, sulle quali non si può indugiare in questa sede⁵³, rivelano che l'argomentazione pragmatica richiede nel giurista, e segnatamente nel giudice, dosi elevate di cultura extragiuridica nel selezionare le conseguenze da valutare alla luce di massime di esperienza o di modelli statistici, economici o sociologici scientificamente accreditati.

Ciò solleva con particolare urgenza rispetto al passato - sia detto *en passant* - il problema dei contenuti extragiuridici della formazione del giurista, specialmente del giudice⁵⁴.

17. *Segue: metodo casistico in materia processuale*

Queste riflessioni possono estendersi, mutato ciò che si deve, anche all'applicazione del metodo casistico in materia processuale⁵⁵.

⁵¹ Così, ad es., SCHÜTTE, *Die Einübung des Juristischen Denkens. Juristenausbildung als Sozialisationsprozeß*, Frankfurt a. M., 1982; BARATTA, *Le fonti del diritto ed il diritto giurisprudenziale*, in *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 1990, p. 189 ss., p. 207 s. Informazioni sul punto presso PEDERZOLI, *Selezione e formazione delle professioni legali in Germania*, cit., p. 181 ss.

⁵² MENGONI, *Ermeneutica e dogmatica giuridica*, Milano, 1996, p. 91 ss.

⁵³ Si tratta del pluralismo etico della società contemporanea, che induce a risolvere il confronto sui valori nel confronto sulle conseguenze sociali delle opzioni valutative, nonché delle ridotte capacità del legislatore di analizzare e comprendere la realtà sociale, a cui si pone rimedio con l'uso crescente della tecnica delle clausole generali. Per queste indicazioni, v. MENGONI, *Ermeneutica e dogmatica giuridica*, Milano, 1996, p. 97 ss.; in precedenza v. vari scritti di Tullio Ascarelli, raccolti in *Problemi giuridici*, 2 voll., Milano, 1959.

⁵⁴ Cfr. SCARPELLI, *Insegnamento del diritto, filosofia del diritto e società in trasformazione*, in *L'educazione giuridica*, vol. I, cit., p. 54 ss., p. 70; MENGONI, *Ermeneutica e dogmatica giuridica*, cit., p. 101. Sul tema generale della cultura del giudice, v. DENTI, *La cultura del giudice*, in *Quad. cost.*, 1983, p. 35 ss., nonché, sotto il profilo del ragionamento del giudice, TARUFFO, *Senso comune, esperienza e scienza nel ragionamento del giudice*, in *Riv. trim. dir. proc. civ.*, 2001, p. 665 ss. Apprendo una parentesi sui contenuti extragiuridici della formazione del giudice, la sua necessità si palesa in tutti e tre i principali momenti in cui si esplica la sua attività: in primo luogo, nell'accertamento dei fatti; in secondo luogo, nella gestione dell'ufficio, in cui il giudice è chiamato a confrontarsi sempre di più con la teoria delle organizzazioni complesse; in terzo luogo, nella stessa interpretazione delle norme giuridiche, attraverso la progressiva diffusione dell'argomentazione orientata alle conseguenze (nonché delle norme tecniche).

⁵⁵ Considerazioni generali sul metodo casistico in materia processuale si leggono in BAUMGÄRTEL, LAUMEN, *Der Zivilprozeßrechtsfall*, ottava ed., Köln, 1995.

L'approccio casistico offre una prospettiva ideale non solo per la formazione professionale ma anche per riflettere sui fondamentali interrogativi del processo civile, sulla ricerca di un punto di equilibrio tra i valori che da sempre sono in tensione nella disciplina del processo civile.

La riflessione sui casi pratici potrebbe stemperare la carica ideologica, con la quale talvolta il confronto su tali valori si svolge, e contribuire ad evitare che si aspiri astrattamente a realizzare l'un valore rispetto all'altro, prima di impegnarsi a cercare di volta in volta, concretamente, la soluzione più efficiente dei problemi (pur ammettendo che non esista una nozione neutrale di efficienza).

18. *Segue: prospettive di diffusione del metodo casistico in Italia*

Se confrontata con l'influenza della scienza giuridica tedesca sulla scienza giuridica italiana a partire dalla seconda metà del secolo XIX, la recezione in Italia della didattica dei casi e del parallelo genere letterario è stata scarsa. La *Crestomazia di casi giuridici in uso accademico*, pubblicata da Emanuele Gianturco nel 1884, resta per lungo tempo un episodio pressoché isolato nella letteratura giuridica italiana, mentre il metodo di lavoro sui casi pratici interessa solo marginalmente le università e si diffonde soprattutto nelle scuole private di diritto, fiorenti specialmente nell'area napoletana, e nelle associazioni giuridiche private sorte nella seconda metà del secolo XIX, frutto dell'incontro tra giuristi pratici e accademici.

Per valutare le prospettive di diffusione del metodo di lavoro sui casi pratici nella formazione del giurista in Italia occorre ricordare che la ragione fondamentale del suo successo in Germania risiede nel fatto che l'elaborazione di casi pratici ha un posto importante fin dall'inizio dell'itinerario formativo del giurista e, coerentemente, riveste un ruolo centrale nelle prove scritte e talvolta anche nelle prove orali degli esami di Stato tedeschi.

Al contrario il sistema italiano presenta notevoli incoerenze e discontinuità tra studio universitario, modalità di valutazione dell'apprendimento dello studente, e tipologia delle prove di esame per l'accesso alle varie professioni legali.

È evidente la contraddizione tra l'oralità su cui è impostata la verifica dell'apprendimento nel corso di laurea e la scrittura, a cui è affidato il maggiore peso nella selezione dei professionisti legali. Discontinuità si registrano anche all'interno della tipologia delle prove d'esame. Gli esami più selettivi, le prove scritte del concorso in magistratura, non consistono nella elaborazione di casi pratici, ma in tre dissertazioni scritte su temi teorici di diritto civile, diritto penale, diritto amministrativo⁵⁶. Dal 1988 le tre prove scritte di accesso all'avvocatura hanno ad oggetto la redazione di due pareri in materia regolata dal codice civile e dal codice penale, nonché di un atto giudiziario in materia scelta dal candidato tra il diritto privato, il diritto penale ed il diritto amministrativo⁵⁷. Infine, il concorso da notaio ha un oggetto ancora diverso: superata la preselezione, il candidato affronta un esame scritto, suddiviso in tre prove teorico-pratiche riguardanti un atto tra vivi, un atto di ultima volontà e un ricorso di volontaria giurisdizione.

In un quadro di prove d'esame così frammentato, le prospettive di diffusione del metodo casistico sono molto incerte.

19. *Obiettivo formativo*

L'eterogeneità dell'oggetto delle prove di esame per l'accesso alle varie professioni legali rende difficile anche conseguire l'obiettivo formativo delle scuole di specializzazione.

Esse dovrebbero preparare a vincere i concorsi e insieme curare la formazione preliminare comune alle varie professioni legali. Allo stato attuale si tratta di obiettivi che è difficile conseguire contemporaneamente.

⁵⁶ Art. 123-ter r. d. n. 12 del 1941, così come modificato dall'art. 9 l. n. 48 del 2001.

⁵⁷ Art. 17-bis r. d. 22 gennaio 1934, n. 37, aggiunto dalla l. 27 giugno 1988, n. 242.

Chi insegna nelle scuole di formazione postlaurea ha esperienza di quanto il contenuto delle prove di esame per l'accesso alle varie professioni legali, e segnatamente le prove scritte del concorso in magistratura, condizionino l'attenzione e gli interessi degli allievi. Ciò costituisce evidentemente un elemento con cui i programmi e i metodi effettivi di insegnamento nelle scuole di specializzazione sono chiamati a misurarsi, più che con la vaga indicazione dell'obiettivo formativo.

Anche la conclamata esigenza di conferire un profilo internazionale alla formazione del giurista è destinata a rimanere delusa se non è oggetto di una impegnativa verifica al momento dell'esame⁵⁸.

La formazione comune reca con sé l'istanza di un esame comune per l'accesso alle varie professioni legali, o comunque di esami svolti secondo moduli omogenei, e con criteri di valutazione certi, uniformi e tendenzialmente costanti nel corso del tempo.

Se manca un esame con queste caratteristiche, l'aspirazione ad una formazione preliminare comune è destinata a rimanere delusa, a vantaggio di una rapida polarizzazione dell'interesse dell'allievo verso l'esame di accesso alla professione preferita. La misura dell'irrazionalità si colma con l'attuale disciplina delle prove scritte del concorso per uditore giudiziario: la completa assenza di profili processuali dai temi d'esame mal si coordina con la successiva attività del magistrato, nonché con il percorso formativo della scuola di specializzazione.

Si è detto che la formazione preliminare comune si asside sulla base dell'unità del metodo, del ragionamento e della argomentazione del giurista⁵⁹. La concezione è suggestiva, ma suscita immediatamente dei dubbi: quale metodo? Quale ragionamento? Quale argomentazione? Viviamo un'epoca di pluralismo metodologico, in cui nuovi metodi si aggiungono a vecchi metodi, ad abiti mentali talvolta sclerotizzati. Le prassi interpretative non seguono con la stessa velocità le accelerazioni della teoria del diritto. Convivono nella realtà il giurista vetero positivista, il giurista analitico, il giurista ermeneuta, ecc. Vi è il giurista che sceglie consapevolmente il metodo in relazione al problema da risolvere. Vi è il giurista che lo sceglie inconsapevolmente. Vi è il giurista che passa casualmente da un metodo all'altro, ecc.⁶⁰.

In tempi più recenti si registra nelle riflessioni dei teorici del diritto il tentativo di trovare un terreno di discussione comune a più tradizioni di ricerca nell'analisi del ragionamento giuridico⁶¹. Senza poter entrare nel merito di questo approccio, si può osservare che esso non è attualmente così diffuso all'interno del corpo docente delle scuole di specializzazione da costituire un argine alle tendenze disaggreganti che si collegano ad esami così diversi per l'accesso alle varie professioni, a figure professionali così distinte come quello del giudice, del magistrato, del notaio.

In questo contesto è difficile che la formazione nelle scuole di specializzazione possa effettivamente sviluppare l'insieme di attitudini e di competenze caratterizzanti la professionalità dei magistrati ordinari, degli avvocati e dei notai e contribuire a lenire la conflittualità fra le varie categorie professionali, tipica dell'ambiente italiano⁶².

⁵⁸ L'esigenza è rinvigorita dal d. lgs. 2 febbraio 2001, n. 96, che ha dato attuazione alla direttiva comunitaria volta a facilitare l'esercizio permanente della professione di avvocato in uno Stato membro dell'Unione europea diverso da quello in cui è stata acquisita la qualifica professionale. Sul profilo internazionale della formazione del giurista, v. CARPI, *Le scuole forensi*, cit., p. 39 s.; VARANO, *Verso la globalizzazione della professione di avvocato. Tendenze e problemi*, in *Riv. dir. civ.*, 1999, p. 127 ss.; MOCCIA, *La formazione dell'"avvocato europeo": questioni e risposte di prospettiva*, in *Riv. trim. dir. proc. civ.*, 1999, p. 567 ss.

⁵⁹ PADOA SCHIOPPA, *Relazione di sintesi*, cit., p. 96.

⁶⁰ Per un analogo ordine di considerazioni, centrato sulle immagini del giudice e dell'avvocato, v. TARUFFO, *L'insegnamento accademico del diritto processuale civile*, in *L'insegnamento del diritto oggi*, cit., p. 281 ss., p. 282.

⁶¹ Indicazioni presso BARBERIS, *Filosofia del diritto*, Bologna, 2000, p. 196 ss.

⁶² Sul tema dei rapporti attuali tra avvocatura e magistratura e sul ruolo che, in questo quadro, potrebbero assolvere le scuole di specializzazione per le professioni legali, v. CHIARLONI, *Avvocatura e magistratura nella giurisdizione. Per una cultura e un linguaggio comuni*, in *Riv. trim. dir. proc. civ.*, 1998, p. 531 ss.; ID., *Avvocatura e ordinamento giudiziario*, in *Rass. forense*, 1995, p. 111 ss.

Inoltre, la conflittualità fra le varie categorie professionali è un problema di mentalità e può essere avviato a soluzione entro quel lungo arco temporale in cui si svolgono i processi di sviluppo e di modificazione della mentalità. Alla sua soluzione la formazione può offrire solo un piccolo contributo. A tale proposito si è osservato che “una conflittualità permanente tra avvocatura e magistratura non esiste in egual misura in altri paesi europei, non esiste ad esempio né in Germania né in Inghilterra, ove appunto i due grandi rami della professione forense si sviluppano – pur con profonde differenze tra i due Paesi – in una stretta connessione reciproca sia quanto alla formazione sia quanto agli accessi”⁶³.

Pur nelle loro profonde diversità, i sistemi tedesco e inglese di formazione e selezione delle professioni legali sono accomunati dall’elemento che il ruolo centrale, in forza di una lunga tradizione, è svolto da una sola figura professionale, alla quale è commisurato lo sforzo di formazione e di selezione del sistema.

In Inghilterra il primato della libera professione è indiscusso e i magistrati vengono reclutati tra tra gli avvocati di maggiore esperienza e di maggiore prestigio professionale.

In Germania se si supera il secondo esame di Stato si consegue viceversa l’abilitazione all’ufficio di giudice e con ciò l’accesso a tutte le professioni legali.

Dalla comparazione si ricava un elemento che conferma la difficile realizzabilità dell’obiettivo formativo che è stato assegnato alle scuole di specializzazione per le professioni legali (ed una prima verifica empirica la si può ricavare dalla scarsa attrattiva che le scuole esercitano verso i laureati in giurisprudenza che aspirano a svolgere la professione di notaio)⁶⁴.

È prevedibile che la maggior parte delle scuole si indirizzi prevalentemente verso la funzione di preparare il concorso in magistratura. È evidente però che questa prevalente funzione è compatibile quanto meno con la preparazione dell’esame di accesso all’avvocatura. Nei suoi sviluppi concreti l’esperienza delle scuole di specializzazione potrebbe pertanto riavvicinarsi al modello tedesco, attribuendo carattere centrale all’obiettivo di formare futuri magistrati.

Senonché la centralità del ruolo del giudice nel modello tedesco della formazione del giurista si salda con un fenomeno che la storia giuridica dell’Europa continentale conosce dalla fine del Settecento, ma che ha iniziato il suo tramonto: il monopolio del diritto da parte dei detentori del potere politico, e quindi dello Stato⁶⁵. Nel modello di formazione del giurista, l’attenzione rivolta alla figura del giudice, come interprete-applicatore della legge, si armonizza con la centralità della legge come fonte del diritto.

In questa sede non si può indagare come i fenomeni che stanno erodendo il monopolio dello Stato nella produzione del diritto (la crescente privatizzazione della produzione giuridica, la sempre più frequente dimensione transnazionale dei rapporti sociali ed economici, la maggiore importanza delle fonti sovranazionali della loro disciplina, ecc.)⁶⁶ incidano sul ruolo e sulla posizione della dimensione giurisdizionale all’interno dei sistemi giuridici nazionali. È certo però che questi mutamenti rivalutano l’attitudine del giurista a mediare e valutare interessi contrastanti per arrivare ad una disciplina armonica, al di fuori della dimensione giurisdizionale contenziosa⁶⁷. Si può obiettare che

⁶³ PADOA SCHIOPPA, *Verso l’istituzione delle scuole forensi*, cit., p. 1007.

⁶⁴ Secondo dati provenienti dalla Scuola di notariato “Cino da Pistoia” di Firenze, che è chiamata a gestire il secondo anno ad indirizzo notarile, con distinte convenzioni, con le scuole di specializzazione toscane (Firenze, Pisa, Siena), il numero degli specializzandi iscritti a tali scuole, interessati a frequentare il corso ad indirizzo notarile, non supera la decina di unità.

⁶⁵ Sul monopolio del diritto da parte dello Stato, v. GROSSI, *Scienza giuridica e legislazione nell’esperienza attuale del diritto*, in *Riv. dir. civ.*, 1997, I, p. 175 ss.

⁶⁶ Cfr. FERRARESE, *Le istituzioni della globalizzazione*, Bologna, 2000; GROSSI, *Mitologie giuridiche della modernità*, Milano, 2001, p. 81 s.

⁶⁷ Tullio Ascarelli osservava nel 1956: “la ‘pratica’ non si riduce affatto alla fenomenologia portata al giudizio dei tribunali e nel nostro mondo attuale c’è anzi una ricchissima fenomenologia pratica che non dà luogo a liti

il rinvigorismento dell'attitudine in senso lato politica del giurista può ben poco contro lo strapotere dell'economia, che ha peso decisivo in questa vicenda storica⁶⁸. Dalla prospettiva dischiusa dalla riflessione sulla formazione del giurista non si intravedono però altri strumenti.

In questo contesto è significativo che la recente riforma della formazione del giurista che è stata varata in Germania nel 2002⁶⁹, senza rinunciare all'ideale del giurista universale e all'articolazione in due fasi della formazione, abbia notevolmente incrementato i contenuti formativi diretti a preparare all'esercizio della professione di avvocato (tra l'altro, il periodo di tirocinio obbligatorio presso uno studio legale è stato portato a nove mesi)⁷⁰.

In sintesi, oggi più di ieri l'attenzione rivolta alla formazione dell'avvocato (e del notaio) deve andare di pari passo con l'attenzione rivolta alla formazione iniziale e permanente del giudice, alla quale, oggi come ieri, deve essere rivolto il massimo della cura.

20. Attuazione della riforma

Sebbene i caratteri e gli obiettivi delle scuole di specializzazione appaiano ridimensionati in confronto con il modello tedesco, la riforma merita il massimo impegno nella fase di attuazione e nel risolvere i problemi ancora aperti.

Le scuole hanno preso l'avvio nell'anno accademico 2001-2002. Il numero complessivo dei laureati in giurisprudenza da ammettere era pari a quattromilaseicentoventi unità⁷¹, ripartite nelle trentasette scuole di specializzazione istituite⁷². La prova di ammissione, fissata in un primo tempo per il 16 ottobre 2001, è stata spostata al 18 dicembre 2001⁷³. Sono pervenute circa seimilacentotrenta domande di ammissione. Hanno affrontato la prova d'ammissione circa tremilacinquecentonovanta candidati. Solo presso sette scuole il numero di candidati era superiore al numero di posti disponibili⁷⁴. In tal caso i candidati che non si sono collocati in posizione utile in graduatoria hanno potuto presentare istanza di ammissione alle scuole nelle quali i posti disponibili sono risultati superiori al numero dei candidati ammessi⁷⁵.

È opportuno riassumere nei paragrafi seguenti i principali problemi aperti e le prospettive ancora incerte.

21. Scuola di specializzazione e pratica professionale nel periodo transitorio

giudiziarie, e anzi sfuggono ad una considerazione forense aspetti relevantissimi della pratica (ASCARELLI, *Scienza e professione*, cit., c. 96).

⁶⁸ Considerazioni sul tema in FAZZALARI, "Mondializzazione", *politica, diritto*, in *Riv. trim. dir. proc. civ.*, 2000, p. 681 ss.; TARUFFO, *Note sulla dimensione transnazionale delle controversie civili*, in *Riv. trim. dir. proc. civ.*, 2001, p. 1055 ss.

⁶⁹ Informazioni presso il sito Internet del Ministero della giustizia tedesco: www.bmj.de.

⁷⁰ Gli altri aspetti salienti della riforma sono: l'acquisizione di elementi chiave di formazione interdisciplinare (tecnica della conduzione di trattative e della composizione delle controversie, *mediation*, retorica, psicologia della testimonianza, ecc.); la frequenza di corsi di diritto straniero in lingua straniera, una maggiore autonomia delle singole facoltà nell'individuare contenuti speciali dell'insegnamento (la correlativa valutazione è affidata alle facoltà e contribuisce alla determinazione del voto finale del primo esame di Stato nell'ordine del 30%); la presenza di esperienze di vita e di esperienze professionali (*soziale Kompetenz*) come presupposto per aspirare ad esercitare l'ufficio di giudice.

⁷¹ D. min. 6 giugno 2001.

⁷² D. min. 8 giugno 2001, allegato 1. Solo in pochi casi si è provveduto alla costituzione di scuole sulla base di convenzioni interuniversitarie

⁷³ D. min. 25 luglio 2001, che ha modificato di d. min. 8 giugno 2001.

⁷⁴ *Sole 24 ore*, 21 gennaio 2002.

⁷⁵ Circolare ministeriale, 27 dicembre 2001.

Come si è già detto, il diploma di specializzazione rilasciato al termine della scuola, attualmente ancora biennale, è valutato, ai fini del compimento del periodo di pratica professionale, per il periodo di un anno.

I rapporti tra pratica professionale e frequenza dei corsi della scuola di specializzazione (nel periodo transitorio in cui la scuola dura due anni) possono ricostruirsi nel modo seguente: la frequenza dei corsi è compatibile con la pratica professionale e quindi con la possibilità di maturare il biennio di pratica nei due anni di durata della scuola; il diploma di specializzazione equivale ad un anno di frequenza dello studio legale: infatti, secondo una dubbia interpretazione restrittiva patrocinata dal Consiglio nazionale forense, l'obbligo di assistere alle udienze di cui all'art. 6, lettera a) d.p.r. 101/1990 rimane intatto per gli specializzandi in tutto il biennio della pratica professionale.

Il problema di conciliare nell'arco di un anno la frequenza obbligatoria delle scuole con la frequenza dello studio legale può essere risolto in due modi: con la disponibilità dell'avvocato o del notaio presso il quale lo specializzando effettua la pratica professionale e/o considerando giustificate ai sensi dell'art. 7, 4° comma d. m. 537/1999 le assenze dovute alla necessità di espletare la pratica professionale.

Questa seconda possibilità desta perplessità perché attenta alla continuità nella frequenza alle attività didattiche della scuola. Le assenze giustificate non possono comunque superare le centotrenta ore all'anno e lo specializzando deve completare la propria formazione secondo le modalità ed i tempi disposti dal Consiglio direttivo.

22. Scuola di specializzazione e accesso all'avvocatura

È diffusa l'opinione che il numero limitato degli accessi alle scuole di specializzazione, rispetto al numero dei laureati in giurisprudenza, non consenta loro di risolvere da sole il problema della formazione professionale preliminare di coloro che aspirano a sostenere l'esame di accesso all'avvocatura.

Su questa linea si muovono le proposte di riforma dell'ordinamento della professione di avvocato, l'ultima delle quali, presentata alla Camera dei deputati il 7 settembre 2001 (atto Camera n. 1537), prevede che l'abilitazione alla professione di avvocato si consegua tramite il superamento di un apposito esame, previa frequenza obbligatoria di un corso annuale di formazione professionale, organizzato dai consigli degli ordini forensi distrettuali, e di un tirocinio biennale.

Coordinato con le scuole di specializzazione, il nuovo ordinamento darebbe vita ad un sistema di due canali per l'accesso all'avvocatura: il primo, quello delle scuole di specializzazione, parzialmente ispirato al modello tedesco della formazione comune; il secondo, curato dai consigli degli ordini, parzialmente ispirato al modello francese della formazione distinta e separata⁷⁶.

È dubbio però che tale sistema contribuisca ad un reale miglioramento della formazione professionale preliminare all'esame di accesso all'avvocatura o non si risolva piuttosto in una dispersione di energie, che invece dovrebbero essere impiegate congiuntamente per conseguire tale obiettivo⁷⁷. Il momento per tale sforzo congiunto sarebbe propizio, poiché l'articolazione del corso di studi universitario in due livelli di laurea potrebbe ridurre il numero delle vocazioni all'esercizio della professione di avvocato⁷⁸.

23. Formazione permanente

⁷⁶ PADOA SCHIOPPA, *Relazione di sintesi*, cit., p. 102.

⁷⁷ Così, CARPI, *Le scuole forensi*, cit., p. 59.

⁷⁸ Il biennio di giurisprudenza dovrebbe svolgere, più di quanto non abbia svolto in passato il vecchio corso di laurea, la funzione di selezionare gli studenti migliori in base alle capacità e al merito, anche nella prospettiva di rendere maggiormente effettiva quella possibilità di promozione personale e sociale che è collegata al diritto dei capaci e meritevoli, provenienti da famiglie non abbienti, di raggiungere i gradi più alti negli studi.

Il presente contributo è limitato alla formazione professionale postlaurea, che costituisce solo un frammento della formazione professionale complessiva (e dei correlativi controlli, che in Italia costituiscono un problema irrisolto).

È auspicabile che le scuole di specializzazione per le professioni legali, in collaborazione con gli organi della magistratura, dell'avvocatura e del notariato, si propongano più a lungo termine l'obiettivo di concorrere alla formazione ed aggiornamento permanenti dei magistrati, degli avvocati e dei notai.

24. Osservazione conclusiva

Le critiche formulate al modello delle scuole di specializzazione non intendono sminuirne il valore, ma recano con sé delle proposte di modifica, che sembrano realistiche e fattibili.

Le scuole di specializzazione sono un esperimento importante. Alla sua riuscita sono da dedicare le migliori energie.