

Paolo Moro

*Per una filosofia forense. La formazione critica del giurista*

## 1. L'educazione giuridica oggi, tra concettualismo e tecnicismo

Non vi è dubbio che, soprattutto in Italia, l'educazione giuridica si trovi oggi-giorno in una situazione critica.

Le difficoltà del corso di laurea in giurisprudenza, di cui si attende una ulteriore riforma, sono ricondotte diffusamente ad inevitabili carenze del sistema accademico, ritenuto distante dall'esperienza delle professioni forensi e incapace di offrire un'approfondita preparazione culturale e un'adeguata competenza pratica<sup>1</sup>.

Questa situazione di spaesamento teorico e, nello stesso tempo, di disorientamento pratico è accentuata da un modello di formazione degli studi giuridici che si è sviluppato in Europa nell'età moderna e che appare ancora largamente influente nel paradigma didattico delle università italiane<sup>2</sup>.

Infatti, pur conservando le reciproche diversità storiche e organizzative delle distinte accademie nazionali, l'educazione giuridica in Italia presenta obiettivi e metodi di formazione ancora prevalentemente concettuale, in base ad un prototipo didattico di matrice razionalista, profondamente influenzato dall'Illuminismo giuridico e dall'università statale del diciannovesimo secolo<sup>3</sup>.

È difficile smentire che la didattica giuridica nelle accademie italiane abbia subito l'influsso della dogmatica giuridica, altrimenti definita "giurisprudenza dei concetti" (*Begriffsjurisprudenz*), non solo per l'orientamento sistematico dell'interpretazione dottrinale, ma anche nell'impostazione didattica.

In particolare, soprattutto per la diffusa egemonia culturale della Pandettistica nella ricerca scientifica e nel metodo didattico<sup>4</sup>, la formazione giuridica si è apo-

1 Cfr. AA.VV., *Educazione forense. Sul metodo della didattica giuridica*, a cura di P. Moro, Edizioni Università degli Studi di Trieste, Trieste, 2011.

2 Cfr. AA.VV., *L'educazione giuridica. 1. Modelli di università e progetti di riforma; 2. L'educazione giuridica da Giustiniano a Mao: profili storici e comparativi*, a cura di A. Giuliani e N. Picardi, Libreria Universitaria, Perugia, 1979 (seconda edizione a cura di N. Picardi e R. Martino, Cacucci, Bari, 2008).

3 Cfr. N. Picardi, *L'educazione giuridica, oggi*, in *Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto*, 3, 2008, p. 365 e sg.

4 Cfr. P. De Francisci, *Dogmatica e storia nell'educazione giuridica*, in *Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto*, 1923, pp. 373-397; E. Betti, *Diritto romano e dogmatica odierna*, in *Archivio giuridico F. Serafini*, 1928, vol. XCIX, pp. 129-150; A. Levi, *Pandettistica, dogmatica odierna e filosofia del diritto*, in *Rivista internazionale di filosofia del diritto*, 1930, pp. 261-275.

ditticamente ridotta alla lezione cattedratica, accentrata sull'esposizione frontale dei concetti scientifici ed istituzionali, trasfusi in appositi manuali didascalici e sistematici.

In base ad un protocollo metodologico razionalista, mai realmente criticato nelle accademie dei giuristi a causa del prevalere del giuspositivismo formalistico nel ventesimo secolo, si è insistito sul nozionismo, comunque utile per l'apprendimento, ma si è ingenuamente trascurata la problematicità del diritto, eludendo l'indispensabile addestramento alla discussione e alla risoluzione dei casi concreti.

Diversamente da quanto accaduto nei Paesi di *common law*, le scuole italiane di alta formazione giuridica hanno preferito la cultura normativista, relegando lo studio casistico a sporadiche esercitazioni e delegando l'applicazione forense alla fase successiva alla laurea, amministrata dalle scuole di specializzazione e dagli ordini professionali.

In Italia, il modello idealistico di privilegio della formazione teorica del giurista, già ripreso dalla legge Casati del 1859, appariva il cardine della riforma Gentile del 1933, che aveva accentuato la preferenza per la promozione della cultura giuridica e della ricerca scientifica che ancor oggi si svolge solo nelle università e che, comunque, ha condizionato in modo evidente l'insegnamento accademico del diritto.

Dunque, nel modello universitario italiano, che appare simile a quello tedesco e che si contrappone alla maggior parte degli atenei europei<sup>5</sup>, la preferenza per la ricerca scientifica e il disinteresse per la formazione professionalizzante non hanno soddisfatto l'esigenza di rinnovo della metodologia d'insegnamento<sup>6</sup>.

Anzi, l'origine del problema risiede specificamente nella mancata costituzione di una diffusa ed autentica ricerca sull'educazione giuridica all'interno della comunità scientifica dei giuristi italiani i quali, in base ad assunzioni dogmatiche, hanno ampiamente trascurato la ricerca sulla formazione.

L'eccessiva astrazione concettuale di matrice pandettistica si riflette tuttora sui fondamenti della didattica, che nel corso di laurea in giurisprudenza non può più essere concepita esclusivamente come insegnamento degli esiti della ricerca<sup>7</sup>, ma deve tener conto dei profondi cambiamenti del diritto, riguardanti soprattutto il sistema delle fonti e l'avvento della cultura dei dati nell'era dell'*infosourcing*<sup>8</sup>, nonché dell'indubitabile rilevanza delle tecnologie informatiche nell'apprendimento delle abilità del giurista<sup>9</sup>.

5 Cfr. G. Floridia, *La formazione del giurista per l'esercizio delle professioni*, in *Iustitia*, 2006, 2, p. 237 e sg.

6 Cfr. F. Lombardi, *Prospettive per una nuova metodologia nella didattica*, in AA.VV., *L'insegnamento del diritto oggi*, a cura di G. Rebuffa e G. Visintini, Giuffrè, Milano, 1996, p. 246.

7 AA.VV., *Simulazioni interattive per la formazione giuridica. Didattica del diritto, tecnologie dell'informazione, nuovi modelli di apprendimento*, a cura di D. Giuli, N. Lettieri, N. Palazzolo e O. Roselli, ESI, Napoli, 2007.

8 Cfr. P. Moro, *Topica digitale e ricerca del diritto. Metodologia e informatica giuridica nell'era dell'infosourcing*, Giappichelli, Torino, 2015.

9 Cfr. G. Pascuzzi, *Giuristi si diventa. Come riconoscere e apprendere le abilità proprie delle professioni legali*, Il Mulino, Bologna, 2008.

Infatti, anche a causa dell'influsso degli ordinamenti didattici delle scuole di diritto dell'Europa e degli Stati Uniti, il modello formativo attuale (che talora contrappone gli studiosi dell'accademia da una parte e i professionisti del foro dall'altra) è inevitabilmente chiamato a superare il concettualismo pandettistico e a tener conto che la formazione culturale e l'avviamento alla professione del giurista possono essere unificate in un percorso comune di apprendimento e di addestramento.

D'altronde, le corporazioni professionali lamentano la decadenza della preparazione del laureato in giurisprudenza, talora capace di trovare il dato normativo e giudiziale per interpretarlo in base alle informazioni acquisite, grazie anche all'ausilio di strumenti informatici e telematici, ma spesso inesperto nell'organizzare plausibili soluzioni argomentate del caso controverso per un'efficace svolgimento della prassi professionale.

Invero, a' sensi e per gli effetti del D.M. 25 novembre 2005 n. 27703, il corso di laurea magistrale in giurisprudenza deve essere organizzato dalle Facoltà giuridiche delle università italiane attraverso obiettivi formativi qualificanti che coniugano l'approfondimento teorico all'addestramento pratico.

Nel definire il percorso formativo "indirizzato alle competenze proprie delle professioni legali", il citato provvedimento ministeriale del 2005 stabilisce espressamente che i laureati in giurisprudenza devono conseguire "elementi di approfondimento della cultura giuridica di base nazionale ed europea, anche con tecniche e metodologie casistiche, in rapporto a tematiche utili alla comprensione e alla valutazione di principi o istituti del diritto positivo" ma che devono anche "possedere in modo approfondito le capacità interpretative, di analisi casistica, di qualificazione giuridica (rapportando fatti a fattispecie), di comprensione, di rappresentazione, di valutazione e di consapevolezza per affrontare problemi interpretativi ed applicativi del diritto".

Peraltro, questa dicotomia fra sapere e saper fare non ha ancora fatto transitare completamente le scuole accademiche dei giuristi italiani dall'originale vocazione umanistica all'orientamento tecnico-funzionale, che secondo autorevole opinione deriva dalla perdita di unità e di centralità statutale del diritto, giudicata come perdita di un senso complessivo dell'ordinamento e come manifestazione di nichilismo giuridico<sup>10</sup>.

## 2. Istruzione teorica e formazione pratica

La domanda se la didattica giuridica debba dedicarsi solamente all'istruzione teorica oppure esclusivamente alla formazione pratica, senza la possibilità di trovare una mediazione, non sembra cogliere il nodo della questione.

Da un lato, il concettualismo accademico si riduce alla trasmissione seriale e continua di contenuti al discente, che subisce passivamente le cognizioni esposte

10 Cfr. N. Irti, *La formazione del giurista nell'Università del "saper fare"*, in *Nichilismo giuridico*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 71.

dal docente in forma sistematica, perché fondata sulla supposta struttura gerarchica delle norme appartenenti all'ordinamento giuridico, e sequenziale, perché articolata in fasi espositive scandite da una classificazione che presuppone un'apodittica preminenza delle regole positive sulla loro applicazione forense.

Dall'altro lato, il tecnicismo forense non può ridursi alla mera trasmissione di dati per la soluzione di casi concreti, dovendo necessariamente tener conto della natura intellettuale dell'attività del giurista pratico, chiamato al colloquio con un uditorio specializzato e ad acquisire una cultura che oltrepassa gli angusti confini dell'asettico utilizzo del precedente giudiziario, largamente diffuso nelle accademie e nei tribunali del nostro tempo.

Entrambi i modelli formativi appaiono l'esito di un'aporia teoretica, del tutto manifesta nell'età postmoderna, nella quale si pretende dogmaticamente che tutto sia contingente e si assolutizzano l'efficienza e l'utilità della decisione giuridica deliberata dal legislatore oppure dal giudice<sup>11</sup>.

Il concettualismo accademico ha favorito la frammentazione del diritto in molteplici settori disciplinari, privi di comunicazione tra loro, e ha trascurato la cultura della specializzazione che, pertanto, si è trasformata in asettico tecnicismo e in mera analisi del dato, facilmente rintracciabile grazie all'informatizzazione.

Difatti, accogliendo senza riserve e per ragioni di mera utilità il pensiero computazionale, il postmoderno ha prodotto l'esteriorizzazione del sapere rispetto al sapiente<sup>12</sup> e ha condotto al tecnicismo cibernetico e burocratico delle istituzioni<sup>13</sup>, con conseguente scomparsa dell'individualità e deresponsabilizzazione della persona in ogni campo dell'esperienza sociale.

È prevalsa così nel diritto la soluzione contingente dei casi controversi proposti dall'esperienza sociale attraverso l'opera occasionale del legislatore, che emana sempre più diffusamente leggi-provvedimento, e del giudice, la cui giurisprudenza si cristallizza come repertorio di massime, mentre il giurista ha ormai perduto la sua funzione critica e appare incapace di andare oltre l'interpretazione della norma positiva o l'analisi della decisione giudiziale<sup>14</sup>.

Questo atteggiamento superficiale ha condotto ad un "diritto inesistente", ossia alla perdita d'identità del diritto vigente, che i giuristi pratici spesso presuppongono di conoscere operando nel proprio mondo professionale senza bisogno di scoprirlo<sup>15</sup>. Ne consegue che, come accade non soltanto in Italia, il professionista giuridico resta così asservito al potere (del legislatore o del giudice) che stabilisce

11 F. D'Agostino, *La giustizia tra moderno e postmoderno*, in *Filosofia del diritto*, Giappichelli, Torino, 2000, p. 141.

12 Cfr. J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1985, p. 12.

13 *Ivi*, p. 35.

14 Cfr. P. Moro, *Il diritto come processo. Una prospettiva critica per il giurista contemporaneo in Il diritto come processo. Principi, regole e brocardi per la formazione critica del giurista*, a cura di P. Moro, FrancoAngeli, Milano, 2012, pp. 9-36.

15 Cfr. M. Jori, *Del diritto inesistente. Saggio di metagiurisprudenza descrittiva*, Edizioni Ets, Pisa 2010.

i formalismi procedurali e le informazioni tecniche che devono essere applicate da colui che si riduce ad un irrealista burocrate oppure ad un irriflessivo mestierante<sup>16</sup>.

Eppure, il diritto costituisce da sempre un fenomeno libero da qualunque potere, compreso quello dello Stato moderno<sup>17</sup>, con la conseguenza che la didattica giuridica non può essere ridotta all'esegesi dei codici e delle sentenze o alla trasmissione di una pratica, ma implica una formazione intrinsecamente critica<sup>18</sup>.

Il problema del necessario connubio fra teoria e prassi, che non è una tecnica senza riflessione, è stato affrontato in modo puntuale nell'epoca moderna da Immanuel Kant.

Nel saggio *Sul detto comune* "Questo può essere giusto in teoria ma non vale per la pratica"<sup>19</sup>, pubblicato nel 1793 per rispondere ad alcune osservazioni alle sue tesi sulla morale e sul diritto, Kant riflette preliminarmente sull'opportunità di individuare una connessione fra la teoria e la pratica, osservando che "ci possono essere teorici che nella loro vita non riescono mai a diventare pratici, perché fa loro difetto la facoltà di giudicare; per esempio medici o giureconsulti che hanno fatto bene la loro scuola, ma che se hanno da dare un parere non sanno come comportarsi".

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

### 3. Caso e processo

Per superare una concezione puramente informativa della formazione giuridica, tentando di mediare le indispensabili esigenze dello studio teorico e dell'addestramento pratico, spetta alla filosofia del diritto trovare un paradigma metodologico che consenta di coniugare sapere giuridico e abilità forense.

La tematizzazione del metodo consente di indicare che, negli studi di giurisprudenza, due obiettivi formativi caratterizzano l'identità didattica della filosofia del

16 Cfr. F. Cavalla, *Retorica giudiziale, logica e verità*, in *Retorica, processo, verità*, FrancoAngeli, Milano, 2007, p. 84.

17 Cfr. P. Grossi, *Prima lezione di diritto*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

18 Cfr. A. Foglia, *Quale didattica per quale diritto? Una proposta tra teoria e didattica del diritto*, Casagrande, Bellinzona, 2003, p. 100 e sg.

19 Cfr. I. Kant, *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, in *Berlinische Monatsschrift* 1793, 22, pp. 201-284; tr. it. in *Sette scritti politici liberi*, a cura di M.C. Pievatolo, Firenze University Press, 2011, pp. 91-124.

diritto<sup>20</sup>: la natura interdisciplinare dell'ordinamento giuridico sul piano teorico; la proiezione professionale del sapere giuridico sul piano pratico.

Dal punto di vista della metodologia didattica, il cui studio rientra specificamente nel settore scientifico della filosofia del diritto, risulta difficilmente contestabile che il caso controverso che si organizza nel processo appare il fenomeno più adeguato per garantire agli studi di giurisprudenza la funzione formativa interdisciplinare, essendo presente in tutti i rami del diritto, e professionalizzante, essendo determinante per l'addestramento del giurista pratico.

Invero, l'accoglimento critico di una metodologia casistica conduce a riconsiderare nella formazione del giurista la prospettiva processuale del diritto, secondo cui momento specifico ed irrinunciabile dell'esperienza giuridica è la controversia giudiziale, che si manifesta come fenomeno ontologicamente (anche se non cronologicamente) originario rispetto alla regola legale la quale, appunto, soltanto nel processo trova la propria applicazione e interpretazione<sup>21</sup>.

In questa concezione, la controversia tra una pretesa e un'opposta contestazione concretizza la realtà dell'ordinamento quando si organizza giuridicamente nel giudizio che, per sua intrinseca struttura, impone alle parti contendenti la discussione mediata e razionalmente controllata delle reciproche posizioni contrarie, offrendo a ciascuna di esse la facoltà non soltanto di affermare la propria tesi, ma anche e soprattutto di contraddire l'avversario in una lite destinata per espressa richiesta dei disputanti ad una composizione.

In particolare, con lo studio della casistica e del processo gli obiettivi cognitivi della didattica giuridica potranno essere raggiunti non mediante una logica didattica lineare, che prevede fasi progressive di apprendimento degli istituti giuridici secondo uno schema continuo e preordinato (come quello indicato nei codici), ma secondo una logica circolare, che procede all'indagine di singoli problemi secondo un programma discontinuo e indeterminato (come quello proposto dai casi controversi).

Pertanto, l'insegnamento del diritto assume un connotato innovativo non tanto quando oggetto della didattica è il processo, il cui svolgimento permette di presentare anche il diritto sostanziale attraverso un'esposizione casistica<sup>22</sup>, ma soprattutto quando il soggetto della didattica imita le attività giudiziali. Il processo, che originariamente è il metodo di soluzione organizzata del caso, è formativo quando si trasforma nella logica di trasmissione di un sapere critico, concretamente adeguato alla fenomenologia conflittuale dell'esperienza giuridica.

Più specificamente, le azioni processuali che sono proprie di ogni procedura di natura giurisdizionale, come il contraddittorio, custodiscono un valore educativo quando mostrano la loro intrinseca natura di principi performativi, che implicano

20 Cfr. B. Montanari, *Filosofia del diritto: identificazione scientifica e didattica, oggi*, in AA.VV. *Filosofia del diritto: identità scientifica e didattica, oggi*, Giuffrè, 1994, p. 139 e sg.

21 Cfr. P. Moro, *La via della giustizia. Il fondamento dialettico del processo. Con l'«Apologia di Socrate» di Platone*, Libreria Al Segno Editrice, Pordenone, 2004<sup>2</sup>.

22 Cfr. R. Caponi, *Metodologie pratico-applicative per la didattica del diritto processuale*, in AA.VV., *Simulazioni interattive per la formazione giuridica*, cit., p. 42 e s.

la partecipazione attiva del discente e il miglioramento del sapere acquisito con tale esperienza.

Infatti, l'efficacia pedagogica di una metodologia didattica attiva può manifestarsi in molteplici procedimenti di apprendimento cooperativo (*cooperative learning*) basati sull'esperienza sociale (*problem solving, role playing*), in cui si valorizza la relazionalità del singolo all'interno del gruppo, come accade nell'analisi teorica e nella discussione pratica della controversia giuridica<sup>23</sup>.

#### 4. Retorica e filosofia forense

L'importanza del modello casistico e processuale permette di riflettere sul compito didattico della filosofia del diritto, che diventa un'autentica filosofia forense, mediante la quale il giurista speculativo percepisce la rilevanza essenziale della controversia nell'indagine autenticamente critica del senso del diritto e il giurista pratico trova una logica concretamente aderente alla gestione della disputa.

Non vi è dubbio che la *common law methodology* del diritto anglosassone e nordamericano sia vicina a questo modo di ripensare la didattica nell'università dei giuristi in Italia.

In Inghilterra, la spiccata rilevanza pratica dell'insegnamento di *common law* è documentata non tanto dalla formazione di base delle università, quanto dal monopolio della formazione del *barrister* e del *solicitor* che, sin dal Seicento, è affidata alle corporazioni professionali, quali le *Inns of Court* e la *Law Society*, con conseguente privilegio del *case method* e dei processi simulati o *moot courts*.

Negli Stati Uniti, il tentativo di soppiantare la *law in books* con la *law in action* si è costantemente accompagnato allo studio pratico delle decisioni vincolanti per le future pronunce giurisprudenziali, in obbedienza alla cultura del precedente e al principio dello *stare decisis*, con un insegnamento spesso privo di steccati disciplinari e con specifici corsi dedicati alla soluzione di casi tratti dall'esperienza pratica, come la clinica giuridica (*legal clinic*).

Caso e processo innervano tecniche di formazione giuridica che rivalutano il ruolo metodologico della filosofia del diritto che, all'interno dell'ordinamento accademico, appare non solo una disciplina introduttiva al sapere giuridico, ma anche una logica critica e indubitabilmente formativa che può consolidare gli studi del discente ed orientarlo consapevolmente alla problematicità della specializzazione forense<sup>24</sup>.

Infatti, nel *curriculum* del corso di laurea in giurisprudenza previsto dal D.M. 25 novembre 2005 n. 27703, la filosofia del diritto deve assicurare alcuni insegnamenti obbligatori che, per consentirne la loro utilizzazione nei corsi di formazione

23 Cfr. AA.VV., *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, a cura di E. Nigris, S.C. Negri e F. Zuccoli, Carocci, Roma, 2007.

24 Cfr. N. Picardi, *L'educazione giuridica, oggi*, in *Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto*, 3, 2008, p. 397.

*post lauream* per le professioni legali, permettano l'acquisizione di adeguate conoscenze e consapevolezza di alcune materie, tra le quali la logica e l'argomentazione giuridica e forense, nonché l'informatica giuridica.

Inoltre, si aggiunga che, per il superamento delle prove scritte ed orali dell'esame di abilitazione di avvocato, l'articolo 46, comma 6, della legge 31 dicembre 2012, n. 247 afferma che, tra l'altro, il candidato deve dare dimostrazione di "chiarezza, logicità e rigore metodologico dell'esposizione; (...) concreta capacità di soluzione di specifici problemi giuridici; (...) conoscenza delle tecniche di persuasione e argomentazione".

La metodologia didattica che, sin dall'antichità classica, appare più strettamente connessa alla discussione della controversia giuridica e che costituisce il fondamento della logica processuale è la retorica, che trova la propria naturale origine nella cultura greca, nella quale il processo costituisce il culmine della vita giuridica e manifesta nell'esperienza quotidiana il profondo e radicale legame tra il conflitto e la giustizia, tra la controversia e la sua pacificazione.

Radicata nella filosofia dai più autorevoli maestri del pensiero greco, la retorica è l'arte della discussione giudiziaria fin dalle origini della civiltà occidentale e costituisce il metodo classico dell'educazione del giurista: già durante le lezioni tenute in Accademia ad Atene, Platone invita il suo migliore allievo Aristotele a studiare la retorica per prepararsi agli studi più impegnativi.

Come è noto, l'opera di rielaborazione sistematica di Aristotele si diffonde ampiamente nella civiltà ellenica e, successivamente, la retorica diventa la disciplina più importante della cultura giuridica romana: Cicerone e Quintiliano, che svolgevano la professione forense, ne fanno esplicitamente la base dell'educazione del giurista, inquadrandola tra gli studi liberali che, come dice Seneca, sono gli "studi degni di un uomo libero"<sup>25</sup>.

E non appare senza significato per la formazione del giurista che la nozione di studi liberali sia ripresa e teorizzata dall'avvocato cartaginese Felice Marziano Capella che, nel suo trattato allegorico *De Nuptiis Mercurii et Philologiae*, pubblicato nel 410 d.C., inserisce la retorica nel *trivium* delle arti liberali con la grammatica e la dialettica, distinguendole dal *quadrivium* (al quale appartengono aritmetica, geometria, astronomia e musica) e organizzando così implicitamente una classificazione che caratterizza l'intero insegnamento scolastico dell'età di mezzo.

Oscurata dal razionalismo moderno, la retorica si dissolve nel diciottesimo secolo e scompare dagli ordinamenti didattici dell'età contemporanea, nonostante appaia ancor oggi rilevante la sua funzione pedagogica, che in termini attuali riguarda l'apprendimento della cultura generale<sup>26</sup> e che è tipica della concezione classica elaborata da Aristotele.

25 L. A. Seneca, *Lettere morali a Lucilio*, XI, 88, a cura di F. Solinas, Mondadori, Milano, 1994, p. 316.

26 Cfr. O. Reboul, *Introduzione alla retorica*, traduzione di G. Alfieri, Il Mulino, Bologna, 1996, p. 25.



Dunque, la retorica si ripropone oggi come il metodo di sintesi tra cultura e tecnica nella didattica giuridica e può ripercorrere l'antica riflessione filosofica sul valore dialettico dell'argomentazione e della discussione con gli strumenti informatici della civiltà contemporanea.

In questa visione, che unifica istruzione concettuale e formazione operativa, la didattica forense diventa un aspetto fondamentale nell'educazione del retore, chiamato a rispondere alla vocazione che gli è più propria e congeniale e che consiste nella difesa della libertà e della dignità umana: se obbedisce a questa finalità, la formazione del giurista diventa letteralmente una "educazione", come attesta l'etimologia del termine, che deriva dal latino *e-ducere* e che significa elevare, condurre fuori e, dunque, rendere liberi, in attuazione di un percorso culturale tramandato dai Greci con la nozione di *paideía* e dai Latini con il concetto di *humanitas*.

Questo percorso implica l'apprendimento di un'indole (*habitus*) che non è un metodo né una cultura imposta da formule prestabilite, ma intende valorizzare la specifica capacità che ciascuno può esprimere, in ottemperanza ad una mentalità radicata nell'antichità classica e disegnata dal noto verso di Pindaro: "Diventa ciò che sei imparando" (*ghénoi hóios essi mathón*)<sup>27</sup>.

27 Cfr. Pindaro, *Pitiche*, II, 72.