

SEMINARIO GIURIDICO  
DELLA UNIVERSITÀ DI BOLOGNA  
CCCXXXIII

---

**CHI RESISTE  
ALLA GLOBALIZZAZIONE?**

**Globalismi, regionalismi, nazionalismi  
nel diritto del XXI secolo  
Atti del VII Convegno Nazionale SIRD**

a cura di  
**MICHELE GRAZIADEI  
MARINA TIMOTEO  
ANGELA CARPI**

**Bologna**  
University Press

SEMINARIO GIURIDICO  
DELLA UNIVERSITÀ DI BOLOGNA  
CCCXXXIII

---

**CHI RESISTE  
ALLA GLOBALIZZAZIONE?**  
Globalismi, regionalismi, nazionalismi  
nel diritto del XXI secolo

Atti del VII Convegno Nazionale SIRD  
dedicato alla memoria di Rodolfo Sacco  
Bologna, 13-15 ottobre 2022

a cura di  
**MICHELE GRAZIADEI  
MARINA TIMOTEO  
ANGELA CARPI**

**Bologna**  
University Press

Il volume beneficia di un contributo per la pubblicazione da parte del Dipartimento di Scienze giuridiche - Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

I contributi presentati al convegno e raccolti nel presente volume sono stati sottoposti a *peer review*.

Fondazione Bologna University Press  
Via Saragozza 10, 40123 Bologna  
tel. (+39) 051 232 882  
fax (+39) 051 221 019

[www.buonline.com](http://www.buonline.com)  
e-mail: [info@buonline.com](mailto:info@buonline.com)

Quest'opera è pubblicata sotto licenza Creative Commons CC BY-4.0

ISSN 2283-916X  
ISBN 979-12-5477-360-4  
ISBN online 979-12-5477-361-1  
DOI 10.30682/sg333

Impaginazione: Sara Celia

Prima edizione: dicembre 2023

## INDICE

PREFAZIONE <i>Michele Graziadei, Marina Timoteo, Angela Carpi</i>	VII
INTRODUZIONE <i>Marina Timoteo</i>	IX
Sovranità e mercati digitali: il ruolo del diritto della concorrenza <i>Francesco Alongi</i>	1
Tutela dei dati e IA: persona e sviluppo tecnologico nel prisma europeo e statunitense <i>Biagio Andò, Cinzia Valente</i>	13
Increasing the inclusion of the Islamic financial sector through technology <i>Jihane Benarafa</i>	29
Stato di diritto con caratteristiche cinesi. Il nuovo pensiero di Xi Jinping tra sinizzazione dell'Occidente e tradizione cinese <i>Ivan Cardillo</i>	43

Le sopravvenienze contrattuali nella <i>mixed jurisdiction</i> della Louisiana, tra rigidità del sistema e necessità di riforma. L'ipotesi della forza maggiore <i>Angela Carpi</i>	59
Vizi privati e mercati mondiali. Le regole nazionali sui giochi d'azzardo alla prova della globalizzazione <i>Nadia Coggiola</i>	77
<i>Brexit &amp; friends</i> : chi sta dentro e chi sta fuori? L'eterno revival della nazione contro il dogma dell'uniformazione <i>Domenico di Micco</i>	93
Tutela dei diritti fondamentali ed affermazione di standard argomentativi su larga scala: il caso della proporzionalità <i>Federico Falorni</i>	107
<i>Public Trust Doctrine</i> e cambiamenti climatici: uno sguardo agli Stati Uniti e oltre <i>Stefano Fanetti</i>	121
Il Codice Civile come miraggio e baluardo difensivo dinnanzi alla globalizzazione <i>Alfredo Ferrante</i>	137
Brexit, tra sovranità nazionale e incertezza internazionale <i>Katia Fiorenza</i>	157
Resistenza alla globalizzazione nelle fondazioni <i>Andrea Fusaro</i>	171
L'impatto della globalizzazione sull'insegnamento universitario del diritto civile <i>Alberto Gianola, Domitilla Vanni</i>	179

I <i>non-fungible tokens</i> (NFTs) come oggetto di proprietà digitale (o di possesso?) <i>Massimiliano Granieri, Roberto Pardolesi</i>	199
Sovranità e sicurezza nazionale: la rottura di un'endiadi tradizionale? <i>Chiara Graziani</i>	215
<i>Climate change law e climate change litigation</i> tra diritto globale e diritto locale <i>Valentina Jacometti</i>	225
Educazione finanziaria e accesso ai servizi finanziari ed assicurativi digitali da parte di soggetti e collettività svantaggiate <i>Valentina Lunesu</i>	241
Le donne nel contenzioso climatico: è possibile individuare un filone di casi giudiziari basati sulla disuguaglianza di genere? <i>Elena Nalato</i>	257
La condivisione dei dati della ricerca in ambito medico: tra processi globalizzati ed esigenze di tutela <i>Alessandro Palmieri, Paolo Guarda</i>	275
Reciproche autonomie, bilanciate sinergie. Una riflessione epistemologica a partire dall'interazione fra saperi nella prospettiva delle corti amministrative supreme <i>Daniela Piana, Luca Verzelloni</i>	293
La società in house in Italia e in Francia: comparazione tra diversi gradi di scostamento dal modello della società di capitali <i>Pier Paolo Picarelli</i>	313

Sostenibilità nella ricerca e nello sviluppo dei medicinali per la cura delle malattie rare: i farmaci orfani <i>Giuseppe Ragucci</i>	331
<i>A nascent common law?</i> Il caso della giustizia civile climatica tra antropocene e globalizzazione giuridica <i>Lorenzo Serafinelli</i>	345
Sintetiche considerazioni sulla <i>rule of law</i> nell'esperienza giuridica inglese <i>Mario Serio</i>	361
Gli <i>stablecoins</i> come mezzi di pagamento? Tendenze globali e risposte degli ordinamenti <i>Giulia Terranova</i>	367
The extraterritorial reach of national sustainability regulations and their impact on international supply chains <i>Marco Torsello</i>	381
La dimensione privata e pubblica della tutela delle informazioni personali in Cina <i>Enrico Toti</i>	399
La lotta al cambiamento climatico nel contesto dell' <i>EU-China Comprehensive Agreement on Investment</i> <i>Barbara Verri</i>	415
LE PUBBLICAZIONI DELLA SIRD	429

## L'IMPATTO DELLA GLOBALIZZAZIONE SULL'INSEGNAMENTO UNIVERSITARIO DEL DIRITTO CIVILE\*

*Alberto Gianola\*\**

*Domitilla Vanni\*\*\**

### 1. *Il quadro attuale nel mondo di civil law*

Negli ordinamenti di *civil law* la modalità maggiormente utilizzata per l'insegnamento universitario del diritto civile è la lezione frontale verbale in presenza, seguita dallo studio individuale dello studente in un momento successivo<sup>1</sup> e da un esame finale consistente in domande alle quali il candidato deve rispondere riproducendo quanto sentito a lezione e letto nei testi indicati.

La pedagogia definisce tale approccio didattico per conoscenze e lo contrappone alla didattica per competenze<sup>2</sup>. La didattica per conoscenze si basa su una concezione dell'insegnamento come trasmissione di contenuti ritenuti rilevanti dal docente: ponendo l'accento sul trasferimento del sapere, essa tende a stimolare maggiormente i processi cognitivi di primo livello come la comprensione e la

---

\* Alberto Gianola è unico autore dei paragrafi n. 1, 2, 3 e 4; Domitilla Vanni è unica autrice dei paragrafi 5 e 6.

\*\* Professore ordinario, Università di Torino.

\*\*\* Professoressa associata, Università degli Studi di Palermo.

<sup>1</sup> J.H. MERRYMAN, *Legal Education in Civil Law and Common Law Universities: a Comparison of Objectives and Methods*, in N. PICARDI, R. MARTINO (a cura di), *L'educazione giuridica*, 2<sup>a</sup> ed., Bari, Cacucci editore, 2008, I, pp. 168-199.

<sup>2</sup> P. RICCHIARDI, *Verso un insegnamento student-centered*, in C. COGGI, *Innovare la didattica e la valutazione in Università*, Milano, Franco Angeli, 2019, pp. 54-81.

memorizzazione, lasciando più sullo sfondo il ragionamento e l'attivazione del pensiero critico e creativo.

La didattica per competenze poggia dal punto di vista teorico su una visione dell'apprendimento di matrice costruttivista<sup>3</sup>, fa leva su una edificazione del sapere che prende le mosse dalle preconoscenze dei discenti e, mediante un confronto attivo con i temi proposti in aula, comporta la costruzione progressiva di nuove concezioni via via più complesse, alternando modalità induttive e deduttive, stimolando gli studenti al confronto, all'elaborazione personale ed alla formazione di giudizi autonomi<sup>4</sup>. Tale approccio implica l'utilizzo di strategie didattiche che attivino lo studente nella costruzione dell'apprendimento come il lavoro di gruppo, l'apprendimento sulla base della risoluzione di problemi (il *problem based learning*)<sup>5</sup>, lo studio di casi, l'apprendimento per scoperta, lo svolgimento di esercitazioni che richiedano confronti e giudizio critico. La didattica per competenze attiva i processi cognitivi superiori, capacità critica, creatività e ragionamento, promuove un apprendimento di profondità volto al significato, agevola lo sviluppo della capacità di mettere in connessione tra di loro i concetti appresi, di confrontare criticamente modelli differenti, di effettuare considerazioni autonome, di formulare problemi ed individuare soluzioni. In altri termini la didattica per competenze è volta a stimolare gli studenti a conseguire le competenze obbiettivo, le competenze che l'azione formativa intende creare nei discenti; competenza è la capacità di risolvere problemi mai visti in precedenza utilizzando le conoscenze apprese. La didattica per competenze richiede strategie formative specifiche poiché la conoscenza di un dato non implica automaticamente la capacità ad applicarlo.

---

<sup>3</sup> Il costruttivismo ritiene che la conoscenza non venga trasmessa ma sia edificata da parte degli individui mediante ipotesi interpretative della realtà sulla base delle proprie percezioni: su di esso L. MASON, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Bologna, 2006.

<sup>4</sup> P. RICCHIARDI, *Verso un insegnamento student-centered*, cit., p. 58.

<sup>5</sup> Il *problem based learning* è una declinazione del *problem solving*: tale espressione indica il processo mediante il quale partendo da una situazione problematica, utilizzando adeguate strutture di pensiero ed azioni, si passa ad altra situazione ritenuta migliore. Sul *problem solving* A. ENGEL, *Problem solving strategies*, 2008; G. PASCUZZI, *Il problem solving nelle professioni legali*, Bologna, il Mulino, 2017.

## 2. *L'insegnamento universitario del diritto, tratto sistemologico caratterizzante*

Le modalità di insegnamento universitario del diritto e più in generale le strategie di formazione del giurista sono connesse allo sviluppo del pensiero giuridico, alla costruzione del sistema normativo ed alla struttura delle fonti del diritto<sup>6</sup>.

In Inghilterra, inizialmente, la regola di diritto venne creata dalla giurisprudenza per risolvere un problema posto da un caso concreto. In quel contesto il giurista si formava apprendendo la tecnica di soluzione di problemi concreti, mediante un insegnamento di pratici che lo dispensavano solo o principalmente durante l'esercizio della loro professione, un insegnamento artigianale nel senso di empirico<sup>7</sup>. La formazione universitaria intervenne più tardi: oggi nel mondo anglo-americano essa utilizza le *moot courts* ed il *case method*.

Il percorso evolutivo dei sistemi giuridici di *civil law* prende avvio nelle università dove inizialmente i professori formulano ed insegnano un diritto civile ideale privo di valenza obbligatoria<sup>8</sup>. In ambito universitario formare il giurista implica insegnare un bagaglio sapienziale elaborato in modo sistematico, erogando un insegnamento scientifico<sup>9</sup> ai fini del quale la lezione frontale è modalità efficace e diffusa.

Successivamente contributi importanti arrivano dall'illuminismo che attribuisce il compito di legiferare al sovrano, chiamato a dettare regole nuove, semplici e razionali in sostituzione del diritto comune e del diritto applicato divenuti inadeguati al contesto socio-economico del tempo<sup>10</sup>. Sulla scena irrompono i codici civili. La tendenza illuministica all'efficienza ed all'utilità pratica porta a concepire l'insegnamento universitario del diritto come volto a fornire una preparazione per svolgere attività pratiche. Nel percorso di

---

<sup>6</sup> A. GAMBARO, R. SACCO, *Sistemi giuridici comparati*, 3<sup>a</sup> ed., Torino, Giappichelli, 2008, p. 57.

<sup>7</sup> M. WEBER, *Sociologie du droit* (Préface de P. Raynaud, Introduction et traduction par J. Grosclaude), 2<sup>e</sup> éd., Paris, PUF, 2013, pp. 141-161.

<sup>8</sup> P. GROSSI, *L'ordine giuridico medievale*, Roma-Bari, Laterza, 2011, p. 50.

<sup>9</sup> M. WEBER, *Sociologie du droit*, cit., pp. 141-161.

<sup>10</sup> A. GAMBARO, R. SACCO, *Sistemi giuridici comparati*, cit., p. 205.

modernizzazione delle amministrazioni statali, le università iniziano a divenire istituzioni di formazione dei funzionari dello stato e dei professionisti legali. La laurea assume a presupposto necessario per lo svolgimento delle professioni giuridiche<sup>11</sup>. I professori universitari si trovano così ad insegnare regole che obbligatoriamente vengono applicate ed a formare anche giuristi che oltre conoscere quelle regole devono saperle applicare. Con il passare del tempo la giurisprudenza si vede riconosciuto il ruolo di fonte del diritto.

L'evoluzione illustrata porta a ritenere la didattica universitaria per conoscenze insufficiente a far sì che il discente possa sviluppare le competenze richieste per lo svolgimento di una professione giuridica. Per superare la criticità, si aggiunge agli studi universitari un percorso formativo pratico<sup>12</sup>. La scissione dell'itinerario di formazione del giurista pratico in due fasi permette all'università di continuare a dispensare un insegnamento scientifico avente ad oggetto un sapere generale in essa sviluppato, mediante una didattica per conoscenze: negli ordinamenti continentali in assenza di obiettivi professionalizzanti degli studi universitari, la lezione frontale continua ad essere la modalità maggiormente utilizzata per l'insegnamento universitario del diritto civile.

### 3. *L'impatto della globalizzazione: modalità didattiche innovative, ma non così nuove*

Su tale quadro impatta la globalizzazione che, imponendo tempi formativi più brevi, richiede all'università di erogare un'educazione più professionalizzante, promuovendo lo sviluppo nei discenti di

---

<sup>11</sup> H. COING, *L'insegnamento della giurisprudenza nell'epoca dell'illuminismo*, in N. PICARDI, R. MARTINO (a cura di), *L'educazione giuridica*, cit., II, pp. 104-128; A. PADOA-SCHIOPPA, *Brevi note sull'avvocatura nell'età del diritto comune*, in G. ALPA, R. DANOVÌ (a cura di), *Un progetto di ricerca sulla storia dell'avvocatura*, Bologna, il Mulino, 2003, pp. 41-53.

<sup>12</sup> R. CAPONI, *Scuole di specializzazione per le professioni legali ed insegnamento del diritto processuale civile*, in *Riv. trim. dir. proc. civ.*, 2003, pp. 127-148.

competenze<sup>13</sup>. Si muovono legislatori ed enti regolamentari con iniziative volte a valorizzare la didattica per competenze<sup>14</sup>.

La consapevolezza che la didattica per competenze richiede strategie formative specifiche, poiché conoscere un dato non implica automaticamente saperlo applicare, spinge nelle università continentali ad affiancare alla lezione frontale strategie didattiche volte a stimolare una partecipazione attiva degli studenti, coinvolgendoli in esercizi e discussioni.

Nel mondo di *civil law* il superamento della sola lezione frontale nell'insegnamento del diritto civile non è una novità. Già in epoca medioevale si fece ricorso alla prassi didattica di proporre agli studenti questioni, anche consistenti in casi, poi oggetto di discussione in momenti dedicati, al pomeriggio o al sabato (da cui la denominazione *quaestiones sabbatinae*)<sup>15</sup>. Tale prassi venne ripresa dai Regolamenti del Magistrato della riforma per l'Università di Torino del 1772<sup>16</sup>.

Nel 1800 in Germania, nella scia di strategie didattiche già utilizzate in precedenza<sup>17</sup>, si diffuse il metodo casistico, consistente

---

<sup>13</sup> A. SCHLEICHER, *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*, Paris, OECD Publishing, 2016, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>; P. RICCHIARDI, *Verso un insegnamento student-centered*, cit., p. 57. Con riferimento alla formazione del giurista, N. IRTI, *La formazione del giurista nell'università del «saper fare»*, in *Rivista giuridica degli studenti dell'Università di Macerata*, 2010, pp. 29-36.

<sup>14</sup> In Italia per esempio i Decreti del Ministro dell'Università e Ricerca del 16 marzo 2007 sulla determinazione delle classi di laurea triennali e magistrali. La didattica per competenze rileva con riferimento ai percorsi di armonizzazione dei titoli di studio nazionali per agevolare la circolazione delle persone nell'Unione europea: in questa direzione la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 (2008/C 111/01); nell'ambito del processo di Bologna di riforma delle Università europee, avviato nel 1999 e finalizzato a creare uno Spazio europeo dell'istruzione, i descrittori di Dublino valutano il successo di una formazione universitaria anche sulla base delle competenze sviluppate dallo studente.

<sup>15</sup> A. BELLONI, *Le questioni civilistiche del secolo XII: da Bulgaro a Pillio da Medicina*, Frankfurt am Main 1989; E. CORTESE, *Le grandi linee della storia giuridica medievale*, Roma, Il Cigno, 2000, p. 298; A. PADOA-SCHIOPPA, *Italia ed Europa nella storia del diritto*, Bologna, il Mulino, 2003, p. 145; F. TREGGIARI, *Quelle casuistique? La méthode de cas dans l'histoire de l'éducation juridique*, in M. VOGLIOTTI (Sous la direction de), *Pour une nouvelle éducation juridique*, Paris, L'Harmattan, 2018, pp. 73-84.

<sup>16</sup> Stamperia Reale, Torino, 1772, Capo V, p. 17, n. 5.

<sup>17</sup> G. DE NOVA, *Appunti sul metodo casistico nell'insegnamento del diritto privato*, in *Riv. trim. dir. proc. civ.*, 1978, pp. 374-385.

nella presentazione di casi pratici, cimentandosi con i quali gli studenti imparavano ad analizzare i problemi, depurandoli dagli aspetti di fatto e riportandoli a categorie concettuali precostituite: un esercizio in generale finalizzato ad agevolare la conoscenza del sistema favorendo la memorizzazione di esso<sup>18</sup>. Particolarmente creativi furono G.F. Puchta e poi R. von Jhering.

Puchta svolse esercitazioni per gli studenti del suo corso di Pandette su casi semplici, ideati al fine di agevolare la comprensione dei concetti e l'applicazione sicura delle fattispecie normative; i casi proposti erano realizzati quasi come un travestimento pratico di quesiti teorici dalla risposta univoca<sup>19</sup>.

Jhering, postosi inizialmente nella traiettoria tracciata da Puchta<sup>20</sup>, successivamente se ne distaccò<sup>21</sup>, ideando casi consistenti in vicende concrete desunte dalla vita quotidiana, privi di collegamento con premesse teorico-dogmatiche e di coordinamento con i paragrafi di alcun manuale istituzionale, proposti agli studenti affinché li discutessero con il docente<sup>22</sup>. Jhering riteneva che l'esercitazione sui casi pratici rendesse più interessante lo studio del diritto, agevolasse la memorizzazione e la comprensione dei concetti giuridici<sup>23</sup>, stimolasse l'indipendenza mentale degli studenti<sup>24</sup>. Successi-

<sup>18</sup> N. PICARDI, *L'educazione giuridica, oggi*, in N. PICARDI, R. MARTINO (a cura di), *L'educazione giuridica*, cit., I, XX.

<sup>19</sup> F. TREGGIARI, *Le tecniche casistiche di insegnamento del diritto: esperienze e modelli a confronto*, in A. ROMANO (a cura di), *Dalla lectura all'e-learning*, Bologna, CLUEB, 2015, pp. 277-286.

<sup>20</sup> R. VON JHERING, *Civilrechtsfälle ohne Entscheidungen*, Leipzig, 1847.

<sup>21</sup> R. VON JHERING, *Die Jurisprudenz im taglichen Leben*, Jena, 1870 (trad. it. da V. PERUGIA, *La giurisprudenza della vita quotidiana di Rudolf Jhering*, Bologna, 1871), con titolo modificato dalla seconda edizione accresciuta del 1873 in *Die Jurisprudenz des täglichen Lebens. Eine Sammlung von leichten an Vorfälle des gewöhnlichen Lebens anknüpfenden Rechtsfragen* (l'edizione del 1891 è stata tradotta in inglese da H. GOUDY, *Law in Daily Life: a Collection of Legal Questions Connected with the Ordinary Events of Everyday Life*, Oxford, Clarendon press, 1904).

<sup>22</sup> F. TREGGIARI, *Le tecniche casistiche*, cit., p. 280.

<sup>23</sup> Come riporta E. GIANTURCO, *Crestomazia di casi giuridici in uso accademico*, rist. anastatica con Lettura di F. TREGGIARI, Sala Bolognese, Arnaldo Forni ed., 1989, p. 14 (ed. or. Napoli, Salvati, 1884).

<sup>24</sup> F. TREGGIARI, *Itinerari della casistica. La crestomazia di Emanuele Gianturco fra modelli illustri e nuove istanze*, in E. GIANTURCO, *Crestomazia di casi giuridici in uso accademico*, rist. anastatica, cit., p. XV.

vamente la didattica e la manualistica casistica tedesca ebbero uno sviluppo notevole, caratterizzandosi per un sempre più accentuato approccio pratico ed in certi casi anche per originalità creativa<sup>25</sup>.

In Francia la lezione frontale in presenza<sup>26</sup> è affiancata dai *travaux dirigés*<sup>27</sup>, momenti didattici in cui gli studenti applicano le conoscenze apprese svolgendo esercizi sotto la supervisione ed il coordinamento di un docente. Voci dottrinali recenti auspicano modalità didattiche più interattive rispetto alla tradizionale lezione frontale<sup>28</sup>; si sperimentano traiettorie formative innovative<sup>29</sup>.

In Italia orientamenti dottrinali minoritari da tempo sottolineano i limiti della lezione universitaria frontale volta a trasmettere dati<sup>30</sup>, sostenendo che anche l'insegnamento universitario del diritto debba fornire al discente non solo un sapere ma anche un saper fare, insegnandogli ad applicare le regole che costituiscono il sapere<sup>31</sup>, in altri termini favorire anche lo sviluppo di abilità e competenze<sup>32</sup>,

---

<sup>25</sup> F. TREGGIARI, *Le tecniche casistiche* cit., p. 280. Sul tema anche S. PATTI, *Sul metodo di insegnamento nelle Facoltà di giurisprudenza (a proposito di un saggio di Wolfgang Fikentscher)*, in *Giurisprudenza italiana*, 1979, IV, col. 185-192.

<sup>26</sup> J. DANET, *Sur la force d'inertie des Facultés de droit en France*, in M. VOGLIOTTI (Sous la direction de), *Pour une nouvelle éducation juridique*, cit., pp. 87-100.

<sup>27</sup> P. MALAURIE, *L'enseignement du droit en France*, in N. PICARDI, R. MARTINO (a cura di), *L'educazione giuridica*, cit., I, pp. 355-364.

<sup>28</sup> C. JAMIN, *La cuisine du droit. L'école de droit de Science Po: une expérience française*, Paris, Extensio, 2012, p. 202; R. SEFTON-GREEN, *Moins de droit. Propositions pédagogiques subversives à la lumière de la formation juridique en common law*, in M. VOGLIOTTI (Sous la direction de), *Pour une nouvelle éducation juridique*, cit., pp. 121-136.

<sup>29</sup> S. SOLEIL, *La licence parcours d'excellence de l'Université de Rennes 1. Retour sur 10 ans d'innovation pédagogiques*, in M. VOGLIOTTI (Sous la direction de), *Pour une nouvelle éducation juridique*, cit., pp. 101-120.

<sup>30</sup> P. CALAMANDREI, *Opere giuridiche*, a cura di M. CAPPELLETTI, vol. II, Napoli, Morano, 1966, p. 65 (riedizione Roma, TrE-Press, 2019, p. 134); L. CAIANI, *Problemi dell'università italiana*, Milano, Edizioni di Comunità, 1955, p. 32; N. BOBBIO, *Il problema dell'insegnamento delle scienze sociali*, in *Il diritto dell'economia*, 1956, p. 840; M. CAPPELLETTI, *L'educazione del giurista e la riforma dell'università*, Milano, Giuffrè, 1974, p. 94; G. DE NOVA, *Appunti sul metodo casistico nell'insegnamento del diritto privato*, cit., p. 377; G. PASCUZZI, *Avvocati formano avvocati*, Bologna, il Mulino, 2015, p. 100.

<sup>31</sup> F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, in *Rivista di diritto processuale civile*, 1935, I, p. 169.

<sup>32</sup> G. PASCUZZI, *Verso l'avvocatura e il notariato*, in B. PASCIUTA, L. LOSCHIAVO (a cura di), *La formazione del giurista – Contributi a una riflessione*, Roma, TrE-PRESS, 2018, pp. 83-101.

auspicando<sup>33</sup> e ricorrendo a tal fine specifiche azioni formative di tipo partecipativo ed attivante, quali la presentazione di casi<sup>34</sup>, processi simulati<sup>35</sup>, cliniche legali<sup>36</sup>. Nell'ambito di questi itinerari, una vicenda particolarmente interessante è andata dipanandosi con riferimento al metodo casistico. A partire dalla fine dell'Ottocento diversi docenti presero ad affiancare alle lezioni frontali esercitazioni casistiche<sup>37</sup>. Una tappa fondamentale in questo percorso fu segnata da E. Gianturco<sup>38</sup> che, imitando espressamente il modello casistico di Jhering, ricorse alla presentazione di casi senza soluzione poi discussi con gli studenti allo scopo di rendere più interessante lo studio della materia ed agevolare la comprensione e la memorizzazione da parte degli studenti dei dati teorici, degli istituti e dei principi del diritto privato illustrati nelle lezioni frontali e nelle Istituzioni.

<sup>33</sup> G. GORLA, *Le scuole di diritto degli Stati Uniti d'America*, in *Riv. dir. comm.*, 1950, I, pp. 320-334; G. PASCUZZI, *Cosa intendiamo per metodo casistico*, in *Il Foro it.*, 2016, fasc. 10, parte V, col. 334-338.

<sup>34</sup> E. GIANTURCO, *Crestomazia di casi giuridici in uso accademico*, Napoli, Salvati, 1884; N. STOLFI, *Crestomazia di casi giuridici in uso accademico*, Salerno, Off. tip. Salernitana, 1911; A. TRABUCCHI, *Quid iuris? Casi proposti alle lezioni di diritto civile negli anni 1942-1977*, Padova, CLEUP, 1977; F. GALGANO, *Centoventicinque esercizi e 70 schemi di diritto privato*, Padova, Cedam, 2007; N. COSPITE, *Casi e soluzioni di diritto civile. I quid iuris? nella Scuola di Padova*, Pisa, Pacini Giuridica, 2020; R. CASO, *La società della mercificazione e della sorveglianza: dalla persona ai dati. Casi e problemi di diritto civile*, Ledizioni, Milano, 2021; A. GIANOLA, *Le ricadute del corso IRIDI per un giurista privatista (comparatista)*, in C. COGGI (a cura di), *Formare i docenti universitari alla didattica ed alla valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2021, pp. 158-173.

<sup>35</sup> Sul punto occorre ricordare l'esperienza, nel periodo seconda metà Ottocento inizio Novecento, dei circoli giuridici, seguiti dalla creazione di istituti universitari di esercitazioni: su di essi F. TREGGIARI, *Scienza ed insegnamento del diritto tra due secoli: l'opera e la fortuna di Emanuele Gianturco*, in A. MAZZACANE (a cura di), *L'esperienza giuridica di Emanuele Gianturco*, Napoli, Liguori, 1987, pp. 123 e ss.

<sup>36</sup> Nella clinica legale gli studenti, coordinati dal docente, analizzano vicende reali. Sul tema M.R. MARELLA, E. RIGO, *Le cliniche legali, i beni comuni e la globalizzazione dei modelli di accesso alla giustizia e di lawyering*, in *Rivista critica di diritto privato*, 2015, pp. 537-556; G. SMORTO (a cura di), *Clinica legale - Un manuale operativo*, Palermo, 2015; M.G. BERNARDINI, *Le cliniche legali e l'identità del giurista: spunti per un inquadramento teorico*, in *Diritto & Questioni pubbliche*, 2017, vol. XVII, n. 2, pp. 437-459.

<sup>37</sup> E. GIANTURCO, *Crestomazia di casi giuridici in uso accademico*, rist. anastatica, cit., p. 15.

<sup>38</sup> E. GIANTURCO, *Crestomazia di casi giuridici in uso accademico*, cit.

Più di recente, P. Trimarchi ricorre ad una didattica per competenze attuata mediante modalità partecipative: ritenendo che l'apprendimento del diritto richieda un impegno attivo degli studenti nell'applicazione delle regole giuridiche, egli propone loro casi pratici, cimentandosi con i quali i discenti superano la difficoltà di collegare alla realtà dei fatti le regole generali, espresse mediante astratti concetti giuridici; il riferimento a situazioni concrete suscita interesse, agevolando la memorizzazione<sup>39</sup>.

#### 4. *Globalizzazione, ma non solo*

Oggi nell'ambito della formazione giuridica universitaria erogata nelle università continentali la didattica per conoscenze basata sulla lezione frontale, supportata dalla tradizione culturale e dall'abitudine, compete con la didattica per competenze, più idonea a rispondere ai bisogni generati dalla globalizzazione<sup>40</sup>.

Altri fattori si aggiungono. Dilagano la trasformazione digitale e l'utilizzo di tecnologie innovative che rendono più facile e rapido il reperimento dei dati (si pensi per esempio alle banche dati legislative e giurisprudenziali). Si profilano cambiamenti da parte dei giuristi pratici nel modo di concepire le regole, le categorie ed i concetti giuridici e più in generale nei processi cognitivi umani rivolti al diritto<sup>41</sup>: cambiamenti che occorre analizzare per aumentare le conoscenze in ordine ad un fenomeno sociale e, nell'ambito di una formazione universitaria professionalizzante, per realizzare una migliore didattica per competenze, individuando i temi e le modalità formative a ciò più idonei.

---

<sup>39</sup> P. TRIMARCHI, *Esercizi di diritto privato casi pratici e soluzioni ragionate*, 2<sup>a</sup> ed., Milano, Giuffrè, 2018, nella *Prefazione*.

<sup>40</sup> A. GIANOLA, *Evoluzione e diritto*, in *Riv. dir. civ.*, 1997, II, p. 413.

<sup>41</sup> G. PASCUZZI, *Il diritto fra tomi e bit: generi letterari e ipertesti*, Padova, Cedam, 1997; R. SACCO, *Antropologia giuridica*, Bologna, il Mulino, 2007, p. 200.

## 5. La formazione del giurista nel sistema anglo-americano

Ogni discorso sull'insegnamento universitario nel sistema anglo-americano non può che prendere le mosse dal modello inglese, che, seppur relativamente giovane – la I cattedra di *Common Law of England* ad Oxford, come ben noto, fu ricoperta da William Blackstone<sup>42</sup> soltanto nel 1758 – è caratterizzato da un così elevato e penetrante ruolo del formante dottrinale nell'intero sistema giuridico<sup>43</sup> da tenere il passo nel raffronto comparatistico con il prestigioso modello universitario continentale, di lunga data, risalente all'Alto Medioevo, culla di quel fenomeno di raffinata e insuperabile opera di elaborazione dottrinale qual è la *scientia iuris*<sup>44</sup>.

Sicché se da un canto non può non rilevarsi che la formazione del giurista inglese sia ancor oggi prevalentemente professionale e pratica<sup>45</sup>, non essendo obbligatoria la frequenza dei corsi universitari, dall'altro è sorprendente notare come nell'ordinamento inglese la coesistenza dei due livelli di formazione sia percepita come un elemento di coesione e non di divisione esprimendo quel particolare stretto rapporto – che avvalorava ancor di più l'indiscusso riconoscimento della scientificità del diritto inglese<sup>46</sup> – tra due formanti sempre più legati dal comune obiettivo di approfondire la conoscenza e la migliore applicazione delle regole giuridiche inglesi, sia nell'am-

---

<sup>42</sup> Autore dei *Commentaries on the Laws of England*, Oxford, The Clarendon Press, 1765.

<sup>43</sup> M. SERIO, *Ruolo dell'Università e valore del formante dottrinario nella formazione dei giuristi inglesi*, in *Riv. di dir. civ.*, 1997, 2, pp. 621-626.

<sup>44</sup> Proprio a partire dall'Università di Bologna si iniziò ad analizzare in modo scientifico il *Corpus Iuris* giustiniano e a divulgare i risultati di tale analisi mediante il pubblico insegnamento, essenzialmente finalizzato alla formazione di un giurista dotto piuttosto che pratico: sul tema A. GAMBARO, R. SACCO, *Sistemi giuridici comparati*, cit., pp. 182-184. Sulle antinomie strutturali tra lo *jus commune* e il *common law* inglese R. DAVID, C. JAUFFRET-SPINOSI, *I grandi sistemi giuridici contemporanei*, trad. it. R. SACCO, Padova, 2004, pp. 36-37.

<sup>45</sup> Sull'indipendenza del mondo professionale inglese dalla dimensione accademica J.H. BAKER, *An Introduction to English Legal History*, London, 1990, p. 177.

<sup>46</sup> M. SERIO, *L'apporto della comparazione nel rapporto tra scienza giuridica ed elaborazione giurisprudenziale*, in *Annuario di dir. comp. e di studi leg.*, 2011, vol. 1, pp. 433-463; *Id.*, *Nuove, condensate riflessioni sull'apporto della comparazione alla scienza giuridica*, in *Compar. e dir. civ.*, 2020, vol. 1, pp. 1-22.

bito della ricerca giuridica sia nell'ambito – ad esso complementare – dell'insegnamento.

Ciò premesso, può essere utile uno sguardo al sistema anglo-americano nel momento in cui appare necessario riflettere sulla efficacia dei diversi modelli di formazione del giurista anche alla luce delle inevitabili trasformazioni per effetto della globalizzazione. E ciò nell'ottica di una vera e propria “rivoluzione” efficacemente definita silenziosa<sup>47</sup> che impone a noi giuristi una rimediazione dei metodi di insegnamento accademico in forza della complessità della vita sociale ed economica attuale con la quale il giurista deve confrontarsi, essendo chiamato ad operare in contesti diversi nei quali non può più contare su norme stabili e ben delineate, sicché un atteggiamento meramente descrittivo nell'insegnamento del diritto non è più pensabile<sup>48</sup>.

Già Guido Calabresi ben quarant'anni fa prendeva atto dell'ingresso nel mondo del diritto dei vari movimenti quali *Law and Philosophy*, *Law and Economics*, *Law and Sociology*, *Law and Anthropology*. Il processo è stato più marcato negli USA dove l'autonomia della scienza giuridica – vuoi per diversità di tradizioni culturali vuoi per circostanze contingenti del secolo XX quali l'assenza di ideologie totalitarie – non è stata mai esaltata in modo analogo agli ordinamenti continentali, benché anche in questi ultimi il diritto abbia dovuto aprirsi, e per così dire concretizzarsi e specializzarsi, di fronte a nuove realtà sociali ed economiche quali l'ambiente, l'antitrust, la famiglia, ecc.<sup>49</sup>.

Ed è merito della comparazione giuridica aver rimarcato anche negli ordinamenti continentali l'esigenza di affiancare all'esperienza giuridica quella antropologica, esperienza che insegna al giurista numerose verità di fondo rispetto al contesto nel quale indaga e, per così dire, lo immunizza contro errori e preconcetti “pericolo-

---

<sup>47</sup> M. GRAZIADEI, *Eppur si muove: la rivoluzione silenziosa in corso nell'educazione giuridica*, in *Dir. & Quest. Pubbl.*, 2021, vol. XXI, n. 1, pp. 67-75; *Id.*, *Navigare nel diritto incerto. La dottrina e le nuove frontiere dell'educazione del giurista in Europa*, in S. FARO, G. PERUGINELLI (a cura di), *La dottrina giuridica e la sua diffusione*, Torino, Giappichelli, 2017, pp. 93 ss.

<sup>48</sup> M. VOGLIOTTI, voce *Legalità*, in *Enciclopedia del diritto*, Annali VI, Milano, Giuffrè, 2013, pp. 371 ss.; *Id.*, *Pour une nouvelle éducation juridique*, cit.

<sup>49</sup> G. CALABRESI, *An Introduction to Legal Thought: Four Approaches to Law and to the Allocation of Body Parts*, in *Stanford Law Review*, 2003, pp. 2113 ss.

si” nella ricerca e nello studio delle regole giuridiche oltre che aiutarlo a svelare i c.d. *crittotipi*, decisivi in sede di applicazione del diritto<sup>50</sup>.

Queste aperture sul piano dell’insegnamento universitario del diritto, oltre alle ricadute significative sul piano delle fonti di produzione, hanno significato una crescente rivalutazione del formante giurisprudenziale, di un diritto cioè che viene dal basso, dai conflitti sociali e più vicino ai bisogni che caratterizzano la nostra società.

Di questo cambiamento in Italia si era fatto già portavoce Gorla, che già a metà del XX secolo tra i primi sente il bisogno di abbandonare una prospettiva puramente nazionale nell’insegnamento del diritto, guardando al modello statunitense delle scuole di diritto nordamericane – il c.d. *case method* – come esempio di *law in the action*, cioè in grado di dare agli studenti questo senso del diritto come azione, sviluppo, svolgimento<sup>51</sup>.

Va premesso che nell’esperienza statunitense il metodo di insegnamento universitario ha subito profondi cambiamenti, avendo storicamente risentito del particolare successo riscosso dalla letteratura giuridica, a partire dall’opera inglese blackstoniana<sup>52</sup> che rappresentò uno strumento essenziale ai fini della recezione negli USA del modello giuridico inglese e che risvegliò un vero e proprio entusiasmo verso le opere dottrinali – che anche in USA fiorirono numerose in quell’epoca<sup>53</sup> – aventi il grande pregio di facilitare l’apprendimento del diritto in un contesto ben diverso da quello raccolto e congeniale allo scambio di idee e discussioni tra giovani e meno giovani degli *Inns of Court*<sup>54</sup>.

<sup>50</sup> R. SACCO, *Introduzione al diritto comparato*, 1992, Torino, UTET, pp. 125-128.

<sup>51</sup> G. GORLA, *Le scuole di diritto degli Stati Uniti d’America*, in *Riv. di dir. comm.*, 1950, 1, pp. 320-334, per il quale il metodo casistico-giurisprudenziale rappresenta uno strumento di ricerca e verifica del *law in the action*, un ponte necessario per la comparazione giuridica. In tal senso anche G. GORLA, voce *Diritto Comparato*, in *Enc. dir.*, vol. XII, Milano, Giuffrè, 1963, pp. 928 ss., §§ 8-11.

<sup>52</sup> W. BLACKSTONE, *Commentaries on the laws of England*, cit. Sulla recezione del common law inglese in USA, R. DAVID, C. JAUFFRET-SPINOSI, *I grandi sistemi giuridici contemporanei*, cit., pp. 328-334.

<sup>53</sup> Quali: J. KENT, *Commentaries on American Law*, 1826-30 e J. STORY, *Commentaries on the Conflict of Laws*, 1834.

<sup>54</sup> Sul ruolo degli *Inns of Court* come scuole di diritto L. MOCCIA, *Comparazione giuridica e diritto europeo*, Milano, Giuffrè, 2005, pp. 168-174. J.H. BAKER,

Ciò determinò un ulteriore sviluppo dei metodi formativi del giurista americano e gradualmente comportò un vero e proprio declino dell'apprendistato negli studi legali cui ben presto seguì la creazione di vere e proprie scuole di preparazione alla professione forense. Inizialmente erano scuole serali annuali, nelle quali – come ben rilevato da Gorla – a parte l'orario delle lezioni, appunto serali, il metodo utilizzato era il *textbooks method*<sup>55</sup>, cioè il metodo basato su testi dottrinali illustrati sapientemente dai professori (giudici o avvocati in pensione) attraverso l'esposizione dei principi generali in ciascuna materia, che senz'altro semplificava lo studio individuale – per un certo lasso di tempo previsto in sostituzione della pratica professionale – ma che non consentiva una adeguata preparazione per i giuristi chiamati ad operare in un sistema di *common law*!

## 6. Il case method di Langdell e i suoi sviluppi

Occorrerà attendere la c.d. rivoluzione langdelliana<sup>56</sup> del 1871 all'interno della Harvard Law School per l'introduzione dell'efficace *case method* che si affiancava all'adozione di nuovi criteri di selezio-

---

*The Third University of England. The inns of court and the common law tradition*, London, 1990; *Id.*, *English Law and the Renaissance*, *Cambridge Law Journal*, 1985, p. 51.

<sup>55</sup> G. GORLA, *Le scuole di diritto degli Stati Uniti d'America*, cit., pp. 320 e ss.

<sup>56</sup> Nella Prefazione al manuale, *A Selection of Cases on the Law of Contracts*, V-VII, Boston, 1871, lo stesso Langdell spiegava in modo chiaro come il *case method* fosse nato da due circostanze: in primo luogo, dalla propria esperienza di studente egli aveva maturato la convinzione che il modo migliore per apprendere il diritto fosse «by means of cases in some form»; in secondo luogo, dal compito che successivamente dovette affrontare come docente, rispetto al quale affermava: «I was expected to take a large class of pupils, meet them regularly from day to day, and give them systematic instruction in such branches of law as had been assigned to me». Come nota A. GIULIANI, *Sistematica e case method come metodi di istruzione giuridica*, in *Jus*, 1957, p. 320, «attraverso l'introduzione di un metodo di istruzione che poteva apparire l'esaltazione del precedente» in realtà veniva operata «una rivoluzione profonda, ossia proprio l'allontanamento dal principio del precedente».

ne dei docenti, reclutati non più tra giuristi pratici, bensì tra giovani brillanti dediti esclusivamente all'insegnamento e alla ricerca<sup>57</sup>.

E così se da un canto la formazione professionale dei *common lawyers*, divenuta triennale, poteva beneficiare dell'approccio casistico e giurisprudenziale, dall'altro Langdell realizzava la scientificità dello studio giuridico attraverso la riproduzione di un modello di Accademia indubbiamente recepito dagli ordinamenti continentali, in particolare dalle università tedesche<sup>58</sup>, che aveva avuto un ruolo primario nella rivalutazione del ruolo del formante giudiziario, ritenuto l'unico in grado di manifestare – a differenza del formante legislativo – lo sviluppo organico di un sistema giuridico<sup>59</sup>. Tra l'altro, come ben noto, lo stesso *case method* nella *legal education*, ideato da Langdell per sistematizzare e semplificare la formazione del giurista, presentava un elevato carattere di scientificità nel momento in cui si concentrava sullo studio del *case law* che promuove principi o dottrine, focalizzandosi esclusivamente su quei casi idonei ad esprimere principi giuridici allo scopo di fornire gli strumenti per uno studio scientifico del diritto. E tale selezione, lungi dall'essere praticata dal giudice, è compito dello scienziato del diritto che coniuga il doppio ruolo di studioso e docente, con grandi benefici sotto il profilo didattico. Dal punto di vista didattico, in sintesi, gli studenti si preparavano individualmente sui casi giurisprudenziali selezionati dal docente per poi analizzarli in classe durante sessioni socratiche di domande e risposte<sup>60</sup>. Così, una volta selezionati i casi, gli studenti sarebbero stati in grado di apprendere i principi giuridici in essi incorporati. Per Langdell, tuttavia, non era sufficiente che gli studenti si limitassero ad una meccanica operazione ermeneutica dal particolare al generale, ma

<sup>57</sup> L.M. FRIEDMAN, *A History of American Law*, 2005, III ed., pp. 466-472.

<sup>58</sup> Sulla continua dicotomia tra momento scientifico e momento pratico nelle esperienze di *civil law* A. GAMBARO, R. SACCO, *Sistemi giuridici comparati*, cit., pp. 191-193.

<sup>59</sup> Sottolineano le forti affinità tra il modello universitario continentale e le *law schools* statunitensi A. GAMBARO, R. SACCO, *op.ult.cit.*, p. 183.

<sup>60</sup> J. HAMMOND, *Learning by Case Method*, in *Harvard Business School*, 2002, pp. 1-4; T.D. RAKOFF, M. MINOW, *A Case for Another Case Method*, in *Vand. L. Rev.*, 2007, vol. 60, pp. 597 ss.; E. RUBIN, *What's Wrong with Langdell's Method, and What to Do about It*, in *Vand. L. Rev.*, 2007, vol. 60, p. 609.

occorreva altresì che gli studenti si cimentassero nella successiva applicazione in senso inverso, cioè dal generale al particolare, in modo da acquisire una padronanza dei principi o dottrine tale da poterli applicare con costante facilità e certezza alla <matassa sempre ingarbugliata delle vicende umane>, ciò che per Langdell costituisce un vero avvocato; e, quindi, acquisire quella maestria dovrebbe essere l'obiettivo di ogni studente di diritto<sup>61</sup>.

In questa simbiosi tra luogo di formazione del giurista e luogo di elaborazione del sapere giuridico, oltre che più in generale di trasmissione della cultura generale della nazione, realizzata attraverso l'Università, si ravvisa la stella polare della riforma langdelliana<sup>62</sup> e al contempo l'elemento di distacco dell'esperienza americana rispetto a quella inglese sotto il profilo della formazione del giurista, che nel Regno Unito ha tradizionalmente privilegiato il carattere professionale e pratico rispetto a quello accademico.

Pregio essenziale del *case method* è stato rinvenuto nello sforzo induttivo che impone allo studente nella individuazione della regola giuridica, impreziosita dalla varietà e dinamicità delle vicende umane attraverso la discussione dei casi giurisprudenziali, pur portando con sé il rischio di presentare ai giovani un diritto risultante da diverse decisioni o soluzioni pratiche non sempre coerenti tra loro e quindi non in grado di preparare il giovane sul piano dei principi generali<sup>63</sup>.

Negli Usa passo ulteriore è stato poi il *case study method*<sup>64</sup> sviluppato dalla Harvard Business School, secondo il quale piuttosto che utilizzare la giurisprudenza consolidata, i professori scelgono

---

<sup>61</sup> C.C. LANGDELL, *A Selection of Cases on the Law of Contracts*, cit., VI.

<sup>62</sup> R. SACCO, A. GAMBARO, *Sistemi Giuridici Comparati*, cit., pp. 144-146.

<sup>63</sup> G. GORLA, *Le scuole di diritto degli Stati Uniti d'America*, cit., pp. 320-334.

<sup>64</sup> Il *case study method* rappresenta uno dei *problem-based methods*, su cui K.S. REBEIZ, *An Insider Perspective on Implementing the Harvard Case Study Method in Business Teaching*, in *US-China Education Review A*, 5, 2011, pp. 591-601; D.M. FERGUSON, *The Gamification of Legal Education: Why Games Transcend the Langdellian Model and How They Can Revolutionize Law School*, *Chap. L. Rev.*, 2016, vol. 19, pp. 629 ss.; M. MOSKOVITZ, *Beyond the Case Method: It's Time to Teach with Problems*, in *Journal of Legal Education*, 1992, vol. 42, n. 2, pp. 241-270.

esempi di vita reale tratti dal mondo degli affari: i casi di studio in stile Harvard Business School consistono tipicamente in una breve narrazione, raccontata dal punto di vista di un manager o di un leader aziendale di fronte ad una situazione problematica. A differenza del *case method*, il *case study method* usa una narrazione di un problema giuridico per esemplificare i principi del diritto stimolando la discussione e il lavoro di squadra tra i partecipanti e la messa a fuoco del problema, per stimolare lo sviluppo delle competenze. L'idea è che in questo modo gli studenti, anziché semplicemente ascoltare una lezione, affinano sia le capacità di comunicazione che di *leadership*.

Può essere interessante nel raffronto tra il sistema universitario inglese e quello statunitense evocare le parole di uno dei più celebrati giuristi inglesi, Winfield, che, scrivendo nel lontano 1924 nella rivista *Society of Public Teachers of Law* su *The Harvard Law School*<sup>65</sup>, rilevava in senso critico come la formazione del giurista americano si esaurisse nella discussione del caso giurisprudenziale tra studenti e docente in classi molto numerose, esclusivamente durante le ore curricolari, non beneficiando di quell'attenzione riservata ai giovani universitari di Oxford e Cambridge, riuniti in classi più ristrette, che potevano contare sulla supervisione dei loro *lecturers*, in aggiunta alle lezioni curricolari, almeno una volta la settimana. Per Winfield il sistema collegiale delle Università inglesi rispetto alla Harvard Law School aveva inoltre il vantaggio di aprire, soprattutto i docenti, a contatti con studiosi di altre discipline: storici, economisti, medici e antropologi, a differenza della Harvard Law School che per la sua configurazione autonoma escludeva tale possibilità.

Di contro tuttavia il giovane laureato alla Harvard Law School beneficiava di una stretta connessione tra l'Università e gli studi legali, incontrando minori difficoltà a intraprendere la professione forense rispetto al giovane inglese, la cui carriera forense appariva incerta, più costosa e resa difficile anche dalla netta separazio-

---

<sup>65</sup> P.H. WINFIELD, *The Harvard Law School*, in *J. Soc'y Pub. Tchrs. L.*, vol. 1924, p. 30.

ne tra *barristers* e *solicitors*<sup>66</sup>, ben amalgamati invece nel sistema americano.

Alla domanda se fosse possibile utilizzare il *case method* nell'insegnamento del diritto inglese, Winfield non soltanto rispondeva affermativamente – come noto, i *legal scholars* erano ben consapevoli della preminenza del formante giurisprudenziale e dell'esigenza che il dato di conoscenza da cui prendere le mosse per qualsiasi riflessione scientifica fosse il precedente giudiziario – ma altresì citava un esempio di applicazione fruttuosa del *case method* all'Università di Cambridge, seppur con molte limitazioni sconosciute alla Harvard Law School. In particolare gli studenti venivano divisi in gruppi ai quali venivano prospettate in anticipo alcune questioni attinenti ai principi generali. Per ogni questione ogni studente doveva vestire prima i panni dell'attore, poi del convenuto. Un lasso di tempo flessibile di circa cinque minuti gli veniva concesso per sviluppare il proprio ragionamento, dopo il quale si apriva la discussione. Al termine il docente illustrava sinteticamente la decisione giudiziaria e affrontava il caso successivo.

Interessante notare come Winfield, nell'elogiare i pregi del *case method* e i benefici in termini di insegnamento attraverso lo stesso raggiunti da sé e da numerosi Colleghi, si sentisse debitore non tanto nei confronti di Langdell e della Harvard Law School, bensì nei confronti degli *Inns of Court* e dell'intero sistema inglese di *legal education*, cui Winfield riconosceva un ruolo insostituibile nella formazione del *common lawyer*, trovando il suo coronamento nell'ingresso – seppur tardivo – dell'insegnamento della tradizione giuridica inglese nelle Università. Oggi sono sempre più stretti i rapporti tra mondo professionale e accademico inglese, benché l'oggetto dei vari insegnamenti sia rimasto invariato, con le sue fondamentali partizioni, mentre è risultato accresciuto il ruolo formativo dei *tutorials* condotti all'insegna dei *moot cases*.

Nessun punto di cesura o di antinomia quindi, bensì di perfezionamento e completamento della formazione del giurista inglese,

---

<sup>66</sup> Sull'origine storica della distinzione G. CRISCUOLI, M. SERIO, *Nuova Introduzione allo studio del diritto inglese. Le Fonti*, Milano, Giuffrè, 2021, pp. 280-283.

si riscontra nella integrazione del tradizionale apprendistato professionale con la formazione accademica, oggi più che mai compiuta, atteso che tra l'altro soltanto a partire da tempi relativamente recenti, dalla I metà del XX secolo, espressamente la giurisprudenza inglese<sup>67</sup> si riconosce debitrice nei confronti della dottrina per l'ausilio nella ricerca delle soluzioni dei casi concreti, recependo all'interno delle *rationes decidendi* l'opera di sistemazione di concetti fondamentali elaborati dalla dottrina civilistica, di cui Winfield è autorevole esponente, specie in materia di *torts*<sup>68</sup>: in tal senso, allora, il *case method*<sup>69</sup> può fungere da anello di congiunzione tra due mondi oggi sempre più integrati nel sistema giuridico inglese, con una efficacia che varrebbe la pena sperimentare anche in ordinamenti come il nostro, tradizionalmente – e direi anacronisticamente – ritenuti distanti.

In questa prospettiva risuonano ancora attuali le parole di un altro celebre giurista inglese, Albert Venn Dicey<sup>70</sup>, per il quale un approccio al diritto esclusivamente pratico e professionale fornisce una «conoscenza [che] è frammentaria, non sistematica. [...] Spetta allora alla dottrina il compito di enunciare il diritto come un insieme coerente, di analizzare e definire le concezioni giuridiche [...]».

Come già a Dicey appariva feconda l'integrazione delle diverse culture giuridiche, in particolare quella europea ed americana – l'una tradizionalmente più sistematica e orientata alla enucleazione dei principi giuridici, l'altra più pragmatica ed orientata al problema e

---

<sup>67</sup> Per tutti *Donoghue vs. Stevenson* [1932] AC 562 House of Lords, la cui *ratio decidendi* in tema di responsabilità per *negligence* si allinea alle celebri *Tagore Lectures* di Winfield del 1930, su cui G. CRISCUOLI, M. SERIO, *Nuova Introduzione allo studio del diritto inglese. Le fonti*, cit., p. 39.

<sup>68</sup> M. SERIO, *Ruolo dell'Università e valore del formante dottrinario nella formazione dei giuristi inglesi*, cit., pp. 621 ss.

<sup>69</sup> B. PETERSON JENNISON, *Beyond Langdell: Innovating In Legal Education*, in *Catholic University Law Review*, Spring 2013, vol. 62, n. 3, pp. 643-674; D.M. FERGUSON, *The Gamification of Legal Education: Why Games Transcend the Langdellian Model and How They Can Revolutionize Law School*, in *Chap. L. Rev.*, 2016, vol. 19, p. 629; G.J. MARSDEN, S. ATIENZA, *Doing Law School Wrong: Case Teaching and an Integrated Legal Practice Method*, in *St. Louis U. L.J.*, 2022, vol. 66, pp. 543 ss.

<sup>70</sup> A. VENN DICEY, *Can English Law be Taught at the Universities? An Inaugural Lecture, Delivered at All Souls College, London, Macmillan & Co., 1883.*

al caso concreto – oggi appare più che mai necessario tener conto di entrambi questi approcci<sup>71</sup> in un'ottica di valorizzazione degli scopi e dei metodi della formazione del giurista, che in un contesto sovranazionale superi i limiti delle culture giuridiche locali e promuova lo studio e l'insegnamento dei sistemi giuridici attuali sempre più globalizzati<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> A. VENN DICEY, *op. ult. cit.*, p. 31. Sull'attualità del pensiero di Dicey S. CASSESE, *Legal Education under Fire*, in *European Review of Private Law*, 2017, vol. 25, n. 1, pp. 143-149.

<sup>72</sup> L. FRIEDMAN, G. TEUBNER, *Legal Education and Legal Integration: European Hopes and American Experience*, in M. CAPPELLETTI, M. SECCOMBE, J.H.H. WEILER, *Integration Through Law Europe and the American Federal Experience*, vol. I, New York, De Gruyter, 1986, p. 345; R. SACCO, *L'internalisation de la formation juridique*, in *SIRD, Rapports nationaux italiens au XIX congrès international de droit comparé*, Vienne, Milano, Giuffrè, 2014, pp. 67 ss.; C. JAMIN, W. VAN CAENEGEM, *The Internationalisation of Legal Education*, Springer, 2016; A.H. HUANG, C. GANE, *Legal Education in the Global Context: Opportunities and Challenges*, Akademia, 2016.

