

INSEGNARE LA MEDIAZIONE NELL'UNIVERSITÀ¹

SOMMARIO: 1. Il problema. – 2. L'insegnamento delle ADR nell'Università. – 3. Oggetto e metodi nell'insegnamento del diritto. – 4. Oggetto e metodi nell'insegnamento delle tecniche negoziali per la soluzione di liti civili. – 5. Riflessione finale.

1. Il problema.

Vorrei svolgere qualche riflessione in ordine all'insegnamento nelle Università delle ADR, in particolare quelle negoziali non aggiudicative, ancorché inserendomi in un discorso più ampio relativo ai metodi d'insegnamento del diritto in genere e del diritto processuale civile in particolare².

Premessa necessaria di carattere generale è porre la duplice domanda sul: che cosa insegnare e come?

Alla prima domanda non si può semplicemente rispondere che oggetto dell'insegnamento sta nel diritto, perché potrebbe essere dubbio a cosa precisamente ciò rinvii: un insieme di regole o una serie di problemi oppure una serie di casi? Io direi che tutti questi aspetti siano da abbracciare, se è vero che il diritto è ordinazione del reale e quindi visione del reale alla luce ed al fine di quella ordinazione, sia questa assunta con la prospettiva del concreto (l'avvocato, il giudice, il notaio, l'amministratore) sia essa assunta con una prospettiva generale, per fornire regole generali nuove (il legislatore) ovvero trovarle nel sistema (il ricercatore).

Insomma, quale che sia la prospettiva del discorso giuridico che si voglia assumere, quella giuridica è una scienza pratica, che, attingendo alla conoscenza delle regole e dei valori che presiedono alla convivenza di una data comunità di persone, ha sempre lo scopo di risolvere un problema pratico o una serie di problemi pratici attinenti a regole comportamentali imposte o da imporre ai consociati.

¹ Intervento nel seminario di studi dell'Associazione italiana fra gli studiosi del processo civile su "Metodi di insegnamento del diritto processuale civile nel tempo dell'incertezza legislativa", tenutosi nell'Università degli studi Roma tre il 14 aprile 2023.

² Sul tema generale dell'educazione del giurista si segnala la seguente bibliografia minima: E. ALLORIO, *Sull'insegnamento universitario e postuniversitario del diritto processuale civile*, in *Riv. trim. Dir. proc. civ.*, 1958, p. 1326; P. CALAMANDREI, *Troppi avvocati!*, ora in *Opere giuridiche*, II, Napoli, 1966, p. 65 ss., spec. P. 123 ss.; Id., *L'università di domani*, ivi, p. 222 ss.; R. CAPONI, *Scuole di specializzazione per le professioni legali e insegnamento del diritto processuale civile*, ora in *Dogmatica giuridica e vita*, II, Milano, 2022, p. 1157 ss.; Id., *Formazione postlaurea nelle professioni legali*, ivi, p. 1197 ss.; F. CARNELLUTTI, *Clinica del diritto*, in *Riv. dir. proc. civ.*, 1935, I, p. 169 ss.; G. DE NOVA, *Appunti sul metodo casistico nell'insegnamento del diritto privato*, in *Riv. trim. dir. proc. civ.*, 1978, p. 374 ss.; E. FAZZALARI, *L'educazione giuridica in Italia*, in GIULIANI, PICARDI, *L'educazione giuridica*, Bari, 2008, p. 406 ss.; N. IRTI, *La formazione del giurista*, in *Atti del convegno di Roma del 2 luglio 2004* a cura di Angelici, Milano, 2005, p. 3 ss.; A. PANZAROLA, *Principi e regole in epoca di utilitarismo processuale*, Bari, 2022, p. 291 ss.; S. PATTI, *Sul metodo di insegnamento nelle Facoltà di giurisprudenza*, in *Giur. it.*, 1979, IV, p. 185 ss.; N. PICARDI, *La formazione di base del giurista*, in *Atti del convegno di Roma del 2 luglio 2004* a cura di Angelici, Milano, 2005, p. 27 ss.; F. TREGGIARI, *Itinerari della casistica. La crestomazia di Emanuele Gianturco fra modelli illustri e nuove istanze*, in ristampa dell'edizione napoletana del 1884 del libro del Gianturco, Bologna, 1989; Id., *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*, a cura di Picardi, Sassani, Treggiari, Napoli, 2002, I, p. 431 ss.; V. ZENO-ZENCOVIC, *Dal «cosa insegnare» al «come insegnare»*, in *Unitarietà della scienza giuridica e pluralità dei percorsi formativi*, a cura di Cerulli Irelli e Roselli, Napoli, 2006, p. 39 ss.; E. ZITELMANN, *L'educazione del giurista*, in *Riv. dir. civ.*, 1912, p. 289 ss.

Stando alla nostra tradizione, poi, i detti problemi vanno risolti alla luce di un diritto positivo esistente ovvero da porre, che sempre attinge o comunque è condizionato dalla cultura, dagli usi, dalle mentalità di un momento storico.

Insegnare il diritto, quindi, significa fornire le basi di quello che sarà un agire professionale che richiede la conoscenza di un apparato di regole esistente, un agire che mirerà a trovare la regola del caso³ ovvero di una serie di casi analoghi ovvero, ancora, a cambiare le regole preesistenti, perché non più rispondenti ai bisogni della comunità. Questo insegnamento o, visto dalla prospettiva del discente, questo apprendimento consta sempre di un duplice aspetto: uno teorico ed uno pratico.

La comunicazione di un sapere teorico senza la prospettiva del reale, direi dell'umano, rischia di rappresentare un insegnamento di apparati concettuali scollegati da ciò che le regole dovrebbero ordinare, facendo perdere il senso dell'imparare. Se, per dirla con Zitelmann, non si può apprendere senza amore, «perché, infine, non s'impara se non col cuore», il discente nulla impara se non comprende a cosa possa servire il suo imparare; quindi, per ciò che a noi interessa, se non comprende che concetti, istituti e regole servono a dare risposte a bisogni umani.

Ma direi che un approccio polverizzato in casi pratici, senza teoria, rischia di far perdere l'operatore nei mille meandri delle vicende umane, senza realmente comprenderle, inquadrarle e quindi correttamente gestirle.

La difficoltà di un corretto insegnamento del diritto, che voglia aspirare ad un buon livello di apprendimento, sta nel trovare un giusto punto di equilibrio tra i due piani indicati, considerando anche due altri aspetti. Il primo, se si vuole, antico: la formazione del giurista ha solo il suo inizio nell'Università, dovendo necessariamente continuare dopo in modi diversi, a seconda del tipo di professione a cui si aspira. Il secondo direi drammaticamente legato al presente: i materiali con cui il futuro professionista avrà a che fare sono sempre più abbondanti e sempre più caotici, per cui quella razionalità di ordinazione del reale, nel concreto e nel generale, è sempre meno rintracciabile nelle mutevoli e mal confezionate norme scritte e sempre più da cercare ad opera dell'operatore del diritto, a tutti i livelli.

Ovviamente il frutto di una simile ricerca di equilibrio, che poi influenza ogni proposta sul metodo dell'insegnamento, può essere del tutto soggettivo ed arbitrario. Ed allora, nel mio soggettivismo, è onesto esplicitare subito il mio punto di vista generale.

Pur facendo salva la prospettiva che proporrò alla fine di questo mio dire, condivido sostanzialmente l'idea di Irti per cui oggi non è più pensabile che l'Università educi all'essere⁴ e non al fare. Ma credo anche che il cambio di paradigma e l'enorme complicazione delle fonti del diritto (per la loro pluralità, la loro abbondanza e il loro continuo cambiamento) non debbano farci accettare con rassegnazione e sconforto la desolata profezia di Nietzsche, che così si esprimeva: «noi tutti non abbiamo più un senso tradizionale del diritto, perciò dobbiamo accontentarci di diritti arbitrari, che sono espressione della necessità che esista un diritto».

I professori non devono ridurre il loro lavoro, di ricercatori ed insegnanti, a pura esegesi, magari con esemplificazioni, di complessi normativi al momento esistenti, destinati ad invecchiare il giorno successivo al conseguimento della laurea da parte degli studenti. Essi devono, piuttosto, dare loro un principio di razionalità, un metodo perché poi possano "imparare facendo" per tutto il corso della loro vita, una speranza

³ Ancorché da punti di vista diversi. Per fare un esempio più interessante per il processualcivilista, l'avvocato seguirà la logica della lotta e si avvarrà delle armi della retorica per convincere, mentre il giudice seguirà la logica della giustizia per comandare.

⁴ Aspirazione forte negli intellettuali tedeschi all'inizio del XIX secolo, che emergeva, ad esempio, nel periodo di fondazione dell'Università di Berlino, era rivolta all'educazione spirituale della persona, al risveglio della sua pienezza interiore.

contro l'anatema di Kirchmann per cui bastano due tratti di penna del legislatore per mandare al macero intere biblioteche.

2.L'insegnamento delle ADR nell'Università.

In questo contesto incerto una formazione universitaria specifica sulle ADR in generale e, più in particolare, sulle tecniche di contrattazione applicate alla soluzione delle liti civili è assai difficile da pensare e da proporre, sia nell'ambito del corso di laurea in giurisprudenza sia nell'ambito di altri corsi di laurea, che pur potrebbero prevederla.

Difficile da pensare perché sono scarsi gli spazi accademici in cui inserirsi e non sempre si può disporre di docenti idonei allo scopo.

Difficile da proporre perché essa rischia di essere troppo specialistica, oltretutto calata in percorsi formativi che appaiono sempre più generici, a cominciare dallo stesso corso in giurisprudenza, che sempre più sembra mirare a costruire una indistinta figura di giurista, se così possiamo dire "buona" per tanti mestieri.

Soffermandomi solo sul corso di laurea in giurisprudenza, io credo che per risolvere meglio le difficoltà di partenza e così poter veramente aspirare ad una formazione universitaria nel campo delle ADR sia necessaria una modifica nella struttura del corso. A mio parere, per contemperare esigenze ed obiettivi diversi, si dovrebbe ipotizzare una struttura che implichi due fasi.

La prima fase dovrebbe avere una durata di due anni e dovrebbe costituire la base di ogni formazione giuridica. Dovrebbe, quindi, seguire una seconda fase, non più comune, ma ipotizzata su diversi e separati trienni, rivolti a diversi tipi di ipotetiche professionalità.

In questo quadro sarebbe concepibile una formazione nel campo delle ADR già all'interno dell'università, senza lasciarla esclusivamente a percorsi successivi, come possono aversi in master o altre scuole. Ma essa dovrebbe essere divisa, ipotizzando l'insegnamento della giustizia privata nel curriculum dedicato alle classiche professioni legali (ma forse non solo in esso) e l'insegnamento delle tecniche di contrattazione nel biennio di base. Invero quest'ultimo dovrebbe far parte della formazione di ogni giurista. Per fare un solo esempio, si pensi quanto può essere importante oggi per un funzionario pubblico avere dimestichezza con i mezzi alternativi per la soluzione delle liti col cittadino o anche tra diverse pubbliche amministrazioni.

Quanto al contenuto ed alla metodologia dell'insegnamento, è bene fare prima una riflessione più ampia, attinente in generale all'insegnamento del diritto.

3.Oggetto e metodi nell'insegnamento del diritto

L'insegnamento universitario deve fornire le fondamenta della casa che poi ognuno costruirà, considerando che i muri dell'edificio andranno eretti successivamente in un lavoro di costruzione costante per tutto il resto della vita. L'addestramento professionale può essere solo successivo al conseguimento della laurea, ma esso presuppone qualcosa che solo nel corso universitario può essere acquisito, qualcosa la cui lacuna è difficilmente colmabile nelle fasi successive della vita.

Solo nell'Università si possono veramente acquisire le basi concettuali delle materie di riferimento ed apprendere il metodo per il successivo apprendimento permanente, inevitabile nella vita professionale.

Interrogarsi sull'insegnamento di una materia di diritto positivo, quale ad esempio può essere il diritto civile o il diritto processuale civile, significa, allora, interrogarsi sul che cosa, sul fine e sul metodo per raggiungere il fine.

L'oggetto sta evidentemente nell'ordinamento positivo, dato dalle regole risultanti dai fatti di produzione normativa rilevanti nel sistema italiano⁵ più il lavoro che su di esse compie la giurisprudenza⁶, perché, invero, per dirla con Bülow, la legge contiene solo un progetto, un indirizzo nella ricerca giuridica, che deve essere concretizzato dagli interessati stessi e, se questi non sono d'accordo, dal giudice, per cui l'ordinamento giuridico di una comunità umana non si produce solo a causa della legge, ma anche a causa della funzione giurisdizionale.

Il fine è duplice. Per un verso, esso attiene al trasferimento della conoscenza degli istituti e dei concetti di fondo che sono ricavabili dall'ordinamento, per comprendere il senso dei quali, o si potrebbe dire l'utilità e la logica, è anche importante la comparazione, sia con ordinamenti diversi sia in una prospettiva storica. Per altro verso, è necessario insegnare un metodo di approccio ai problemi giuridici, concreti o generali, che poi il discente si troverà di fronte nella vita. Insomma si tratterà, di trasferire, non solo conoscenze astratte, ma anche un metodo per usarle nel pensare giuridico al fine di trovare soluzioni.

Qui non si tratta di confondere insegnamento universitario e addestramento professionale, ma di essere coerente con l'idea che si ha dell'oggetto da apprendere. Invero, se quella giuridica è una scienza pratica, trasferire conoscenze che non abbiano poi un'utilità per risolvere problemi reali è cosa del tutto inutile.

Da questo punto di vista, posta a monte la conoscenza degli istituti di diritto positivo, lo snodo centrale dell'insegnamento e del conseguente apprendimento sta nell'insegnare a formulare le domande da cui un problema giuridico, concreto o generale, prende forma. Se il giurista nel suo fare concreto o astratto⁷ dovrà sempre percorrere una via di ricerca per trovare soluzioni pratiche, è evidente come non possa esservi ricerca che possa dare un frutto se non si arriva a formulare la domanda che consente la razionalizzazione del reale con gli occhiali del diritto. È la formulazione della domanda all'interno del percorso conoscitivo del problema che segna il passaggio da un lavoro d'indagine fino a quel momento condotto in modo caotico ad una speculazione che da quel momento in poi diventa razionale e metodologicamente orientata al suo obiettivo.

Ma, fissati l'oggetto ed il fine dell'insegnamento, resta problematico il metodo. Molto si è scritto sulla contrapposizione tra metodo sistematico e metodo casistico, quindi anche sulla contrapposizione tra la classica lezione *ex cathedra* e le c.d. esercitazioni.

A mio sommo avviso, se, come ho già accennato, credo sia inevitabile continuare a mantenere la distinzione di scopi tra formazione universitaria e formazione professionale in senso più proprio e stretto, penso che rispetto alla prima avesse ragione Riccardo Orestano quando affermava che non c'è contrapposizione tra metodo sistematico e metodo casistico, perché quello esige casi per avvalorare e far comprendere norme e concetti e questo insegna ad inquadrare vicende concrete alla luce di norme generali, che quindi induttivamente sono tratte dai casi stessi.

⁵ Lasciamo perdere qui le fonti sovranazionali, ancorché esse siano sempre più rilevanti.

⁶ Solo per esemplificare nel diritto processuale civile: i principi costituzionali, le forme di tutela e le forme dei processi, le questioni attinenti alla ritualità del processo, il merito del processo, con i fondamenti dell'attività del domandare, del questionare e del provare, nonché con la teoria della cosa giudicata, le complicazioni processuali, i rimedi avverso le decisioni.

⁷ Da questo punto di vista il "fare" ha uno spettro ampio, comprendendo un lavoro di ricerca, la formulazione di un testo di legge, l'approntamento di un provvedimento amministrativo o di un contratto ovvero la stesura di atti processuali di parte o la redazione di una sentenza, fino a comprendere anche il fare assistenza ai litiganti al fine di cercare una via negoziale per la soluzione di una lite.

Insomma, i vari metodi da intrecciare servono comunque ad insegnare gli istituti giuridici, per cui credo che resti ancora valido il fondamento del pensiero di Savigny sulla questione in campo o, se si vuole in termini più compiuti, di Jhering, che ben spiegava come il metodo casistico abbia essenzialmente lo scopo di stimolare il dialogo con gli studenti e destarli dalla passività dell'ascolto, per mezzo di discussioni, esercitazioni scritte od orali, lavori di gruppi. Così, per dirla anche con Zitelmann, si mette il giovane che studia diritto in contatto col reale, accendendo il desiderio di conoscere: il cuore del discente si attiva e si apre a ciò che riceve perché la persona acquista consapevolezza del senso di ciò che studia, della sua utilità.

In questa prospettiva il c.d. metodo casistico, che sia fondato su casi concreti o inventati⁸, non attiene alla formazione professionale, bensì nel corso universitario esso attiene al miglioramento della comunicazione della conoscenza teorica. In sintesi, riprendendo cenni già fatti, esso ha tre scopi.

Il primo: far meglio comprendere i concetti astratti ed aiutare la loro necessaria memorizzazione.

Il secondo: attivare la partecipazione degli studenti che devono essere indotti a "questionare" (porre domande, ipotizzare soluzioni, scegliere soluzioni argomentate nella prospettiva della lotta, tipica dell'avvocato, ovvero della decisione, tipica del giudice, o anche della scelta opportuna per la realizzazione di un fine pubblico, tipica del funzionario amministrativo; ovvero ancora nella prospettiva del miglioramento del diritto, sia in via interpretativa, compito della dottrina e della corte di cassazione, sia in via di normazione, compito del legislatore inteso in senso ampio).

Il terzo: motivare lo studio, facendo emergere l'attinenza dei concetti alle vicende dell'umano, collegando l'astratto al concreto, quindi stimolando il piacere della conoscenza del diritto.

Questo, al meglio, può e deve dare lo studio del diritto nell'Università. E con ciò il giovane laureato è attrezzato, non per svolgere una professione, bensì per imparare a svolgerla. Altro è che in Italia il problema della formazione post-universitaria non riesca a trovare soluzioni ragionevoli.

Per fare solo l'esempio della formazione dell'avvocato, non si può non cogliere con stupore ed amarezza la costante attualità delle parole fortemente critiche che Calamandrei spendeva ormai 100 anni fa sulla vita del tirocinante che, senza alcun sostegno economico, vive un periodo della sua vita in studi professionali dove nulla impara. Salvo rare eccezioni.

L'unica idea intelligente che è emersa in Italia, almeno a mio avviso, ha riguardato l'istituzione delle Scuole di specializzazione per le professioni legali. Ma l'esperimento è rimasto astratto e l'esperienza è fallita, certamente per la timidezza del legislatore, ma anche per l'estremo corporativismo delle professioni che hanno difeso le loro scuole, nonché per disinteresse e sfiducia da parte dei professori universitari.

Ciò significa che il problema del compimento nell'educazione del giurista resta, ma esso non può essere risolto anticipando al periodo universitario compiti che sono estranei e devono rimanere estranei all'insegnamento universitario.

4.Oggetto e metodi nell'insegnamento delle tecniche negoziali per la soluzione di liti civili

I fondamenti sopra fissati a mio parere devono rimanere fermi anche nell'insegnamento attinente alle ADR. Ma qui le cose possono complicarsi.

Ciò non tanto quando si pensa all'insegnamento della giustizia privata, per la quale interrogarsi sul cosa insegnare e sul come non dovrebbe portare ad esiti diversi rispetto al problema dell'insegnamento del diritto processuale civile. In ogni caso siamo in presenza di un insegnamento di diritto positivo, con una sola

⁸ Personalmente preferisco la prima scelta.

precisazione, che coinvolge sia la procedura civile sia l'arbitrato. E cioè: se il processo è un metodo di lavoro, ossia l'organizzazione approntata, in misura più o meno minuziosa, dalla legge di un percorso per giungere ad una forma di tutela di un diritto soggettivo o comunque di un interesse giuridicamente rilevante, che sia schema di protezione, anche indiretta, di un qualche bene della vita, materiale o immateriale, che entra nel processo dinamicamente, gli insegnamenti in parola attengono appunto alla conoscenza ed utilizzabilità di un metodo di lavoro sul diritto sostanziale. Ma, ciò specificato, pure per questi insegnamenti si tratterà di trasferire la conoscenza di regole e concetti, sulla base di diritto scritto e giurisprudenziale, anche in chiave comparatistica e storica, al fine del loro apprendimento, che comprende anche l'apprendimento del modo di utilizzare in concreto quelle regole e quei concetti.

L'unico dubbio che rimane rispetto all'insegnamento dell'arbitrato concerne la sua collocazione: se all'interno del corso generale di diritto dell'arbitrato ovvero in un insegnamento a parte. La seconda scelta sembra preferibile, ma la sua attuabilità dipende anche dall'organizzazione generale del corso di laurea. E comunque essa, nel quadro della proposta sopra avanzata, dovrebbe prospettarsi in alcuni dei trienni successivi al biennio di formazione comune.

Molto più problematico, a me sembra, è interrogarsi sul come offrire ed impostare l'insegnamento universitario in ordine alle tecniche di contrattazione applicate alla soluzione delle liti civili, insomma, per prendere l'esempio più importante, in ordine alla mediazione. Qui emergono più facce e diversi profili del bisogno di apprendimento, dovuti al peculiare modo di essere del suo oggetto.

La mediazione può essere vista, se così possiamo dire, dall'esterno ossia dal punto di vista della legge statale che la disciplina e la riconosce quale percorso rivolto alla soluzione negoziale della lite civile ovvero al suo interno, osservando il tavolo della trattativa.

Dal primo punto di vista la mediazione è un istituto giuridico, quindi un fenomeno scandito da regole giuridiche che a vari fini ha rilevanza di fronte ad un giudice. Certamente per l'eventualità del suo successo, possibile ma ovviamente non necessario, la legge si occupa di riconoscere la norma concreta risolutiva del conflitto ed anche la documentazione dell'atto che la pone come titolo esecutivo. Inoltre in Italia, essendo il tentativo di mediazione imposto come condizione di procedibilità, *ope legis* in certe materia ed *ope iudicis* in tutte le materie civilistiche che facciano emergere diritti disponibili, la legge si occupa di disciplinarla appunto come tale, fissando sia la disciplina della relativa eccezione processuale con la quale, in ipotesi, si possa rilevare il mancato assolvimento della condizione, sia il modo in cui i litiganti devono stare nel percorso affinché si possa ritenere che esso sia stato ritualmente compiuto, ancorché senza successo, e così il giudice statale possa proseguire la sua attività per giungere alla decisione giudiziale della lite.

Tuttavia, non vi è dubbio che il profilo più interessante e complesso sia quello interno, quello che attiene alla gestione del tavolo di trattativa, dove si sperimentano le possibilità di successo ed i rischi dell'insuccesso, inevitabilmente legati al caso singolo. Qui si tratta di imparare a gestire un dialogo assai diverso dal confronto che si ha in un processo.

La diversità deriva tutta dallo scopo e così si riverbera sulla struttura del dialogo. Lo scopo della mediazione non è la vittoria, dal punto di vista dei litiganti, né la decisione, dal punto di vista del mediatore, bensì è il componimento del conflitto. Il dialogo, allora, ha lo scopo del comprendere e dell'avvicinarsi. Così, se nel processo gli strumenti del dialogo sono dati dalle pretese giuridiche in ordine a diritti soggettivi e dai poteri processuali conferiti dalla legge, quali armi della lotta per il diritto, in mediazione non ci sono né pretese giuridiche né poteri processuali.

In mediazione rilevano solo argomenti convincenti ed utili, ancorché tra questi emergano anche argomenti giuridici, che possano indirizzare alla soluzione non divisiva del conflitto economico ed umano tra

le persone⁹. Ed allora il mediatore è colui che sa elevare il livello del dialogo tra le persone, affinché i loro dubbi, i loro bisogni e le loro utilità vengano fuori il più possibile e la situazione di crisi e conflitto evolva e si trasformi in una diversa opportunità di relazione, giuridicamente autordinata dagli stessi interessati.

Chi e come può insegnare le tecniche per favorire una simile liberazione degli animi convulsi che siedono al tavolo del conflitto?

Dal primo punto di vista, direi che non si possa affidare un tale insegnamento ad un giurista, perché qui non si tratta di comunicare conoscenze in ordine a leggi, diritto vivente o concetti giuridici ricavabili dall'ordinamento. È necessario mettere in campo un *team*, che comprenda sì giuristi, ma anche cultori di altre discipline, quali ad esempio esperti del linguaggio e del comportamento.

Dal secondo punto di vista a me sembra ragionevole fissare due punti.

Il primo: se si seguisse la proposta già sopra avanzata, credo che si dovrebbe istituire un insegnamento autonomo da collocare nel biennio dedicato alla formazione comune. Ogni giurista, a prescindere dalle scelte professionali che poi farà nella vita, dovrebbe all'inizio della sua formazione avere contezza di questo modo di affrontare il conflitto. Certamente colui che poi vorrà dedicarsi professionalmente alla mediazione. Ma anche l'avvocato che, prima di difendere il suo cliente, deve saperlo consigliare sul modo più utile ed opportuno di stare nel conflitto. Anche il giudice, che prima di sentenziare, dovrebbe avere la capacità, se non di gestire un tavolo di trattative, almeno di vedere se nel caso concreto emergano possibilità di accordo e, quindi, attivata una forma di dialogo preliminare, scelga il momento per inviare i litiganti di fronte a professionisti più esperti di lui su questo piano.

Il secondo: il metodo di insegnamento dovrebbe mantenere le coordinate che mi sono sembrate utili più in generale per le materie giuridiche. Invero, anche qui si tratta di insegnare una teoria della negoziazione, per comprendere la quale sono necessarie lezioni classiche e sperimentazione casistica, ma questa sempre al servizio della migliore comprensione di quella metodica.

Insomma, se il "fare mediazione" sul campo è attività estremamente legata all'intreccio umano ed economico del caso concreto, solo l'ipotizzabilità di una teoria ed una tecnica di essa può giustificare e permettere un insegnamento universitario dedicato. In caso contrario il tutto si ridurrebbe ad addestramento professionale, compito che non deve e non può essere assunto dall'Università, dovendo un simile percorso formativo essere svolto successivamente in altri sedi.

5. Riflessione finale

Sia consentita una riflessione finale che ponga quanto detto finora sulla formazione del giurista in un contesto più generale, che a me pare sempre più importante da mettere a fuoco.

Traendo uno spunto da Oakeshott, si può dire che l'Università è un luogo dove si svolge un'attività di apprendimento per mezzo dell'organizzazione e della relazione tra soggetti diversi.

Questa definizione dell'idea di Università è composta da parole che rinviano a concetti imprescindibili e tra loro collegati, concetti che, tutti, fondano l'inerenza a quell'idea del concetto di "comunità". L'attività di apprendimento ne rappresenta certamente il cuore. In essa rientra ogni momento riconducibile appunto all'apprendimento, dall'acquisizione di conoscenze alla loro comunicazione, ossia alla loro "messa in comune", nonché all'attività per mezzo della quale le dette conoscenze possono progredire, possono andare

⁹ A mio avviso è qui improprio parlare di "parti", termine che non fa comprendere la dinamica del dialogo che si in mediazione.

oltre il tempo presente, vedendone, così, il flusso in una linea continua e dinamica, ancorché senza un fine precostituito nel suo contenuto¹⁰.

L'attività di apprendimento si collega all'idea di Università solo se essa è organizzata in una comunità e si svolge in relazione tra soggetti diversi in un dato luogo. Insomma, l'idea di Università non si sostanzia solo con il rinvio ad un'attività di apprendimento, bensì necessita di un modo di organizzazione comunitario di quella attività: senza questo "modo" ci può essere attività di apprendimento¹¹, ma non Università.

In questa organizzazione operano diversi soggetti e così giocano diversi tipi di rapporti, tra i quali è qui interessante mettere in luce la relazione tra docenti e studenti.

Abbiamo già detto come l'attività di apprendimento organizzata in una comunità non possa prescindere dalla comunicazione delle conoscenze e ci siamo soffermati sui metodi di una simile comunicazione dal punto di vista di un giurista.

Tuttavia, a prescindere dalla descrizione di metodi, non si può dimenticare come, inevitabilmente, molto in questa comunicazione dipenda dalle persone. L'insegnante può essere solo un comunicatore di nozioni ovvero anche un comunicatore di sistemi di pensiero, traendo quella comunicazione anche dal trasferimento di nozioni: la differenza dipende molto dal livello di conoscenza che il docente ha raggiunto. Ma l'insegnante può essere qualcosa di più, può essere colui che, comunicando determinate conoscenze, quelle che attengono al suo ambito di saperi, offre anche sé stesso, offre, si può dire senza timore di esagerare, la sua anima: qui c'è il Maestro, colui che propone un metodo di approccio al reale, ancorché partendo da un settore specialistico, colui che, avendo di fronte persone libere, ha tuttavia il coraggio di fare la sua proposta, correndo anche il rischio di riceverne una smentita, in un dialogo circolare tra tutti coloro che partecipano.

Insomma, l'esperienza dell'insegnamento è molto condizionata dallo spessore umano sia del docente sia dei discenti.

Ma una cosa dovrebbe essere chiara: anche nell'insegnamento universitario emerge un'attività di apprendimento, che non sta solo nell'acquisizione di coloro che ascoltano, ma anche nella crescita di coloro che pretendono di essere ascoltati.

La comunità tra ricercatori-docenti e studenti è fondamentale, perché solo la circolarità del loro rapporto fa crescere i singoli e tutta la comunità.

Ed, allora, qui emerge un altro aspetto costitutivo dell'idea di comunità universitaria. Ossia: l'Università è un "luogo" e, aggiungerci, è un luogo abitato.

¹⁰ Una ricerca che si precostituisse la meta sarebbe falsata. Si aggiunga che il concetto da cui si parte nega in radice l'opportunità, se non la possibilità stessa, di distinguere tra c.d. Università di ricerca e c.d. Università di insegnamento, ipotizzandone una, svilente ed in fondo irrealistica, separazione.

¹¹ Invero, un'attività di apprendimento potrebbe anche essere solitaria (si pensi alla titanica figura di Leopardi). L'eremita che studia temi filosofici, teologici, morali o letterari organizza la sua attività di apprendimento, ma senza avere alcuna relazione con altre persone, senza avere alcuna condivisione che implichi un circuito di apprendimento reciproco attraverso il suo darsi o il suo ricevere. Né questa diversità cambierebbe di molto ove lo studioso solitario si facesse precettore di un pupillo. Né dal punto di vista del docente né dal punto di vista del discente, perché una relazione singolare non può avere alcuna organizzazione tale da poter aspirare ad un'espansione dell'esperienza dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Questo aspetto è il più sottovalutato nell'esperienza italiana.

L'attività di apprendimento organizzata in comunità esige certamente buone regole di codesta organizzazione e, si spera, buoni protagonisti¹². Ma essa esige, imprescindibilmente, anche una comunità tra esseri umani che sia reale, concreta, direi fisica.

Ecco l'idea di un luogo abitato, ove almeno studiosi e studenti vivano insieme, affinché la relazione sia, non solo nelle sedi e nelle occasioni istituzionali, ma sia un'esperienza quotidiana. L'attività di apprendimento (sia nel suo aspetto di ricerca sia nel suo aspetto di insegnamento) finisce per essere diminuita nel suo valore ove essa non metta al centro la crescita dei suoi protagonisti come essere umani. Essa non si condisce solo di saperi specialistici, ma anche di umanità vissuta e condivisa.

Una simile esperienza quotidiana implica un luogo ove vi siano spazi dedicati alle attività di ricerca, di insegnamento e, più in generale, di dialogo intorno ai saperi che fanno parte del processo di apprendimento. Ma essa non può prescindere anche da tutti gli altri spazi ed attività che stimolano la crescita della persona nel suo insieme. Così, se non si può prescindere dai luoghi ove le persone vivono in tutte le loro funzioni, non si può neanche fare a meno di spazi per il tempo libero, il teatro, il cinema, lo sport, i vari meeting che l'Ateneo e/o le sue singole articolazioni possono organizzare ed offrire all'attenzione di tutta la comunità o parti di essa.

Senza questo aspetto, resta il rischio della solitudine. Il percorso di apprendimento che ognuno fa finisce per essere solitario e, così, per avere meno potenzialità. Questo sia nella circolazione relazionale tra docenti e studenti sia nel rapporto tra gli studiosi di varie e diverse discipline.

È possibile che i progressi, scientifici, filosofici, politici, morali, umani siano scanditi da singole persone geniali che riescono ad accelerare la storia del mondo. Ciò è qualcosa che può accadere occasionalmente ed è anche accaduto storicamente. Ma solo l'esistenza di comunità organizzate per l'apprendimento e per la crescita personale di ogni protagonista può dare un minimo di garanzia che la storia sia comunque un lento e regolare cammino.

Natura non facit saltus: questo principio, usato da Leibniz per la verità ad altri fini, è ormai un canone generale che può spiegarci come il fluire delle cose possa avere un ordine lento e progressivo. Costruire Università che rispondano a quella idea di comunità assai sommariamente descritta può essere il piccolo mattone che l'uomo di oggi può apporre alla costruzione della casa comune, tentando di fermare l'avanzata del caos, o se si vuole il nulla de "*La storia infinita*", e sperare di riproporre un nuovo tempo di lumi.

MAURO BOVE

¹² Qui si dovrebbe aprire il problema del reclutamento e della valutazione degli studiosi nonché il problema della selezione degli studenti. Ma, evidentemente, si tratta di una questione che resta fuori da codeste riflessioni.