



Uno scritto postumo di Uberto Scarpelli sui fini e valori dell'università e sull'autonomia universitaria, e due introduzioni ai corsi di lezione¹

SOMMARIO: I. Nota introduttiva di Silvia Zorzetto – 1. *“Fini e valori dell'università e autonomia universitaria. Introduzione a studi sull'ordinamento e sullo sviluppo dell'Università di Pavia”* – 2. Corso di Filosofia Morale *“Logica, linguaggio e politica”* – 3. Corso di Filosofia del diritto *“Le scienze giuridiche e la loro funzione civile”*.

I – Nota introduttiva

“[P]er che cosa lavoriamo? a quali fini tendiamo? quali valori ci proponiamo di attuare? ... Alla pretesa avanzata da una generazione sottoposta ad un processo educativo, di rendersi conto del senso del processo e delle costrizioni che lo accompagnano, quanti lavorano nell'università devono, in dialogo fra loro e con i giovani stessi, saper dare risposte.”

Correva l'anno accademico 1970-1971 all'Università di Pavia e Uberto Scarpelli, professore di Filosofia morale nella Facoltà di Lettere e di Filosofia del diritto nella Facoltà di Giurisprudenza, faceva parte del gruppo di studio incaricato di esaminare e predisporre i programmi e gli orientamenti del corso di laurea in Filosofia dell'ateneo. Per discutere del tema fu organizzato anche un convegno, per cui Scarpelli scrisse l'introduzione dalla quale è tratto il brano sopra citato. L'incarico istituzionale, nonché il convegno furono l'occasione per Scarpelli per riflettere criticamente, come egli scrisse, sul “senso del mio lavoro di professore universitario”.

A distanza di oltre quarant'anni, le osservazioni di Scarpelli sul ruolo dell'università, sul rapporto tra docenti e discenti, sulle derive “irrazionalistiche” e sul senso di “crisi” che percorrevano il mondo di quegli anni, appaiono, quanto mai, attuali, anche nei passaggi più storicamente connotati. Nella convinzione di potere trarre, ancora oggi, nel contesto contemporaneo in cui sembrano predominare incertezza e smarrimento, insegnamenti e spunti di riflessione utili vengono di seguito pubblicati tre inediti: il testo della *“Introduzione a studi sull'ordinamento e sullo sviluppo dell'Università di Pavia”* intitolata *“Fini e valori dell'università e*

¹ I materiali del Prof. Uberto Scarpelli sono qui pubblicati per cortesia della Famiglia.



autonomia universitaria”, e i testi dei programmi dei corsi di Filosofia morale nella Facoltà di Lettere e di Filosofia del diritto nella Facoltà di Giurisprudenza nell’a.a. 1970-1971.

Ritornare a queste pagine di storia dell’università italiana non ha solo l’obiettivo di ricordare le parole di “un uomo di cultura dedicato all’insegnamento universitario”, quale Scarpelli si considerava, ma ha anche e soprattutto l’obiettivo di aggiungere la voce di un Maestro alle discussioni in corso in questi anni sull’università italiana, sulla sua collocazione nel percorso educativo delle future generazioni anche in relazione all’inserimento nel mondo del lavoro, su come l’università è o dovrebbe essere, sulle funzioni che essa (non) svolge o dovrebbe svolgere.

Negli scritti in parola si rintracciano inoltre questioni e prese di posizione filosofiche e metodologiche di ordine generale, che vanno oltre il tema dell’università, e costituiscono punti salienti del pensiero dell’Autore. Si tratta, naturalmente, di tematiche sviluppate in altre sue opere, ma che in questi scritti emergono in tutta la loro portata pratica. Una ragione d’interesse, non solo di ordine storico o biografico, verso questi scritti consiste nel fatto che essi sono una dimostrazione tangibile di come Scarpelli abbia sempre invitato a, e cercato di, concretizzare in prima persona, cominciando proprio dall’attività didattica, le sue idee teoriche: sotto questo profilo, le presentazioni dei suoi corsi e le loro modalità di svolgimento sono una testimonianza di quanto, per Scarpelli, il pensiero critico non debba mai rimanere confinato al mondo delle idee e delle teorie, bensì trovare attuazione in ogni ambito e circostanza della vita e, innanzitutto, nel contesto dell’educazione e dell’istruzione che, per l’A., come vedremo, hanno importanza cruciale, essendo alla base della costruzione dell’individuo e della società.

Le pagine che qui s’introducono compendiano quindi alcuni capisaldi della filosofia e del metodo scarpelliani che sono ivi presenti in quanto esposti in forma di aperta discussione o implicitamente con una struttura del testo costruita in modo tale da sotto-intendere imprescindibili preoccupazioni etiche e metodologiche dell’Autore: in primo luogo, la ferma convinzione che il linguaggio, *id est* l’analisi del linguaggio sia un veicolo principale per la esistenza e lo sviluppo di un pensiero critico; in secondo luogo, e conseguentemente, l’esigenza di esplicitare gli assunti fondamentali, le scelte di base o i principi e di verificare se essi trovino attuazione o vengano invece smentiti dalle esperienze concrete; in terzo luogo, la opportunità di distinguere tra modelli ideali, da un lato, ed effettivo funzionamento delle istituzioni, dall’altro lato; in quarto luogo, lo sforzo di portare alla luce le ideologie, anche latenti negli atteggiamenti individuali e collettivi e di riaffermare, di



fronte al serpeggiare di matrici d'irrazionalismo, il ruolo della ragione (illuministica), da intendersi come capacità di sviluppare un pensiero genuinamente critico; infine, il richiamo di ciascuno al senso di responsabilità rispetto ai compiti e ai ruoli che assume in società. Emblematica di ciò è la scelta dei contenuti del corso di Filosofia del diritto dedicato al tema de "Le scienze giuridiche e la loro funzione civile".

Le pagine di Scarpelli meritano di essere oggi rievocate anche per l'ottimismo o, meglio, l'impegno e la fiducia che da esse comunque trapela, nonostante il panorama, a tratti, desolante che egli aveva di fronte a sé:

"la funzione più nobile di una scuola" – scriveva l'A. – è "educare uomini e donne liberi capaci di affrontare creativamente il cambiamento della nostra epoca, verso la meta, lontana ma splendente, di una società umana che unisca tutti gli esseri umani nella libertà e nella pace".

Silvia Zorzetto, associato in Filosofia del diritto
nell'Università degli Studi di Milano, Dipartimento di Scienze Giuridiche "Cesare Beccaria"

* * * * *

Uberto Scarpelli †

(già ordinario di Filosofia del diritto nella Facoltà di Giurisprudenza
dell'Università degli Studi di Milano)

Fini e valori dell'università e autonomia universitaria.

Introduzione a studi sull'ordinamento e sullo sviluppo dell'Università di Pavia

"Io vi parlerò della scuola, e specialmente delle condizioni presenti della Università italiana, di questa antica istituzione, così discussa oggidì, che tutti vorrebbero rinnovata, e nessuno sa in che modo possano risollevarsi le sorti".

(Ernesto Pascal, professore ordinario nella r. Università di Pavia, *Costumi ed usanze nelle Università italiane. Discorso scritto per la solenne inaugurazione degli studi dell'anno 1897-98 nella r. Università di Pavia*, Hoepli, Milano, 1897, pp. 8-9).

1.1. Laurence Veysey, nel libro *The emergence of the american university*,



riferendosi allo sviluppo dell'università americana nel tardo secolo diciannovesimo, dice:

“Gli assunti fondamentali non erano esplicitati da coloro che agivano su di essi. Molti di questi assunti sarebbero stati formulati a stampa solo successivamente - forse un decennio dopo la loro attuazione in una struttura istituzionale - ed allora da critici irritati... Una forma di organizzazione si veniva realizzando senza una deliberata discussione da parte dei suoi creatori, che mostrava tuttavia uniformità così grandi da non poter essere considerata una risposta a variabili aspirazioni o bisogni locali. Guardando ai campus che verso la fine del secolo diciannovesimo guidavano questo sviluppo si vede un insieme complesso, ma abbastanza costante di relazioni emergere alla vita sotto i nostri occhi, mentre praticamente ognuno a quel tempo considerava le scelte fondamentali come garantite. La mancanza di consapevolezza circa la nuova organizzazione nascente indica la predominanza alla sua base di elementi latenti, piuttosto che di intenzioni manifeste”.

Ci viene posto innanzi, in questa maniera, un tipo di sviluppo di strutture istituzionali e, in particolare, di strutture universitarie. Gli assunti fondamentali, le scelte di base non sono oggetto di discussione e nemmeno sono chiaramente presenti alla coscienza di quanti operano in quello sviluppo; eppure il configurarsi nelle istituzioni delle complesse relazioni che ne costituiscono la struttura rivela uniformità riconducibili a profondi orientamenti comuni. I principi—guida delle nuove forme istituzionali, impliciti nell'azione dei loro creatori, saranno esplicitati dai loro critici e poi dagli storici. Le osservazioni di Veysey, sopra riportate, derivano infatti da preoccupazioni di metodologia della storiografia, rivolte in questo senso: di fronte allo sviluppo di istituzioni universitarie sopra descritto, lo storico non può limitarsi a fare sui documenti la cronaca degli eventi, ma deve ragionare “all'indietro, dall'accertamento del modo in cui il sistema accademico funzionava alle cause della sua formazione”².

Il tipo di sviluppo di strutture istituzionali in genere ed universitarie in specie, ora considerato, suppone una società con due importanti caratteristiche. Prima caratteristica, una omogeneità culturale sufficiente a far convergere molteplici operatori in profondi orientamenti comuni; una omogeneità, eventualmente, come quella della società Americana nel tardo secolo diciannovesimo, che si andava costituendo, in un ambiente aperto e ricco di possibilità, nella libertà politica e sotto la

² Vedi per quanto precede **L.R. VEYSEY**, *The emergence of the American university*, Chicago, University of Chicago Press, 1965, pp. 267-268.



spinta di grossi cambiamenti tecnici ed economici, fuori dalla varietà e dai conflitti di sottoculture, particolarmente avanzata nelle élites dominanti che foggiano le istituzioni con le loro decisioni³. Seconda caratteristica, un decentramento politico per cui le istituzioni si formino e si trasformino attraverso molte decisioni di portata limitata, e manchino invece o siano rare le decisioni di vasta portata prese da organi politici centrali, richiedenti, a differenza dalle prime, consapevolezza ed esplicitazione di grandi finalità sociali ed analisi a largo raggio dei mezzi per conseguirle.

Pensare a società con queste caratteristiche è pensare alla società inglese ed alle società di stampo prevalentemente inglese (a proposito della società americana del secolo scorso Emerson scriveva che "lo spirito americano è solo la continuazione dello spirito inglese in condizioni nuove, più o meno propizie"⁴): società utilitaristiche e pragmatiche, rifuggenti dal razionalismo astrattamente ordinatore, confidenti nella capacità degli individui e dei gruppi di fronteggiare in modo autonomo problemi e difficoltà via via che si presentano, nella linea di atteggiamenti comuni tanto più solidi ed operanti quanto meno formalmente definiti. Un simile modello di società, che è sempre stato un modello ideale sovrapposto ad eccezioni e deviazioni di ogni sorta, rischia ormai di apparirci mitico e mistificante rispetto alle differenze che si sono create fra l'una e l'altra società di lingua inglese ed ai loro mutamenti, alla rottura delle tradizioni ed ai conflitti fra le generazioni, alla concentrazione ed al rafforzamento dei poteri politici degli stati e delle grandi imprese, alle nuove procedure politiche richieste dagli enormi problemi della società industriale contemporanea, al condizionamento ed alla persuasione, palesi ed occulti, degli individui e dei gruppi mediante le comunicazioni di massa, così efficacemente rilevati e denunciati dai sociologi specialmente americani; ritorna tuttavia in buona misura significativa, ed utilizzabile per segnare una contrapposizione reale, se dalla società di lingua inglese spostiamo l'attenzione sulle società europee occidentali, e fra queste sulla società italiana in cui ci troviamo a vivere.

Noi viviamo sotto il governo della legge: della legge, come dicono i giuristi, generale ed astratta, emanata da un legislatore centrale. L'idea

³ Sull'emergenza da una eredità sociale e culturale eterogenea di un omogeneo carattere Americano, con riguardo alla società Americana del secolo diciannovesimo, vedi il capitolo primo del noto libro di **H.S. COMMAGER**, *The American mind. An interpretation of American thought and character since 1880's*, New Haven, Yale University Press, 1950.

⁴ **R.W. EMERSON**, *English traits* (1856); vedi in *English traits Representative men & others essays*, Dent, London, s.d., p. 17.



illuministica dell'ordinamento della società attraverso la legislazione si è mantenuta ed ha continuato ad operare nello stato che ha avuto in Napoleone il suo principale architetto e che nel parlamentarismo e nel suffragio universale è diventato almeno formalmente democratico.

Benché l'articolazione e la complicazione delle relazioni sociali abbiano imposto, in luogo delle poche leggi, semplici e chiare e intelligibili a tutti, volute dagli illuministi, un mare di grandi leggi e leggi e leggine dove anche all'esperto giurista è difficile non perdere l'orientamento; e questa abbondante e confusa legislazione sembri talvolta provenire, non dalla ragione illuminante che imprime il suo ordine sulla società, ma dal delirio della ragione; ed il predominio e le divisioni dei partiti e delle frazioni di partito portino sovente ad una legislazione insieme tardiva e frettolosa, demagogicamente corrispondente all'ultima agitazione; e l'introduzione di una costituzione rigida e del controllo di costituzionalità sopra la legislazione abbia costituito un meccanismo complesso, con uno spostamento di poteri dal legislatore al controllore costituzionale, e dall'altra parte i giuristi, e specialmente i giudici, comincino a ribellarsi al legislatore, sottraendogli fettine di potere, la Repubblica italiana può ancora essere detta uno Stato fondato sulla legge, nel quale le strutture delle istituzioni del viver civile dipendono prima di tutto dalla legge. Se e quanto il sistema politico della Repubblica possa resistere, nell'attuale crisi politica e sociale è difficile prevedere; bisogna però sottolineare come le esigenze di programmazione, fortissime nella società contemporanea e continuamente riemergenti, seppure continuamente tradite, nella società italiana di oggi, possano rinnovare e rafforzare, in una prospettiva più o meno strettamente socialista o solidaristica, l'idea illuministica del primato della legge, concepita ora quale strumento tecnico-giuridico per la programmazione. Non è un caso che la polemica più dura contro il "diritto dei giudici" e la difesa più intransigente della legge, come forma giuridica del piano o, nelle società capitalistiche, come mezzo di controllo democratico dell'economia, ci venga da un paese socialista⁵. Ciò pone naturalmente il problema, uno dei maggiori ed insieme più ardui problemi politici nella società italiana di oggi, di un più rigoroso, solerte ed efficace impiego della legge, e di una riforma costituzionale che lo renda possibile.

⁵ Mi riferisco alla relazione presentata da **V.A. TOUMANOV**, dell'Istituto per lo stato e il Diritto dell'Accademia delle Scienze della U.R.S.S., al settimo congresso internazionale di Diritto comparato, settembre 1970. Su pianificazione e legge in un regime democratico vedi **C. LANDAUER**, *Theory national economic planning*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1947, specialmente nel capitolo settimo.



In un sistema politico fondato sulla legge lo sviluppo delle istituzioni, e fra esse delle istituzioni universitarie, tende ad un tipo opposto al tipo di sviluppo che abbiamo considerato all'esordio. Se, infatti, ripercorriamo la storia dell'università italiana nel secolo scorso ed in questo secolo, nella preparazione dell'unità nazionale e dopo l'unità, noi incontriamo frequentemente l'esplicitazione degli assunti fondamentali e delle scelte di base: possiamo cioè seguire un grande dibattito, talora a livelli filosofici e pedagogici molto elevati, sui fini dell'università, anzi della scuola in genere ed in essa dell'università, e sui mezzi per realizzarli, che raggiunge a tratti gli organi legislativi e produce riforme rinnovanti la scuola e l'università secondo una determinata filosofia o filosofie in compromesso⁶. Il caso estremo di tale modo di svilupparsi delle nostre istituzioni scolastiche e universitarie si ha, nel periodo fascista, con la riforma che prende il nome da Giovanni Gentile: il filosofo diventa ministro e consigliere del despota, offrendogli la copertura e l'avallo della sua dignità culturale, e quegli lascia che la filosofia illumini alquanto il dispotismo, consentendo una riforma, filosoficamente dedotta, piena di "luci e ombre", mista di reazione e di oppressione e di apertura e di progresso (ma verrà presto, ad oscurare le luci, la "bonifica fascista della cultura")⁷. Anche oggi, essendo il Parlamento impegnato con fatica e tormento in una riforma universitaria troppo a lungo rinviata, le relazioni e gli interventi che la riguardano propongono e contrappongono principi guida, da essi derivando e con essi giustificando le soluzioni prospettate per i problemi specifici; per quanto si debba onestamente riconoscere che almeno la relazione di maggioranza presentata al senato fa il possibile per evitare i livelli filosofici e pedagogici troppo alti. E un conservatore proclama da una parte che una reale riforma dell'università è attualmente impossibile, perché "qualsiasi seria riforma della scuola non può non partire da una teoria generale della società", la quale manca a tutti; mentre un progressista gli risponde, dall'altra parte, che questa è la confessione del fallimento delle classi dominanti, ormai incapaci di imporre la loro teoria generale della società, e la trasformazione dell'università potrà e dovrà avvenire secondo "la teoria generale della società che è espressa dal movimento operaio e democratico"⁸. Di fronte ad un simile sviluppo delle

⁶ Sugli svolgimenti di questo dibattito vedi il noto ed importante libro di **L. BORGHI**, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze, 1951.

⁷ *Luci e ombre della riforma* è il titolo del capitolo dedicato da L. Borghi nell'opera citata alla riforma Gentile; *Bonifica fascista della cultura* è il titolo di una raccolta di scritti e discorsi di **C.M. DE VECCHI DI VAL CISONI**, Mondadori, Milano, 1937.

⁸ Vedi **G. BERLINGUER**, *Un nuovo asse politico e culturale*, in *Rinascita*, anno 28, n. 9, 26



istituzioni universitarie, procedente per assunti fondamentali, scelte di base, principi-guida e teorie generali della società, il compito dello storico si rovescia rispetto al compito assegnato da Veysey allo storico per lo studio dello sviluppo dell'università americana: non si tratta già di risalire dal funzionamento del sistema accademico ai principi, ma, al contrario, di scendere dai principi al funzionamento del sistema, di vedere, cioè, se e come e quanto i principi ispiratori della legislazione universitaria siano via via riusciti, attraverso la legge, a penetrare nelle istituzioni ed a fermarlo, e fino a che punto invece la materia abbia resistito e si sia mantenuta o trasformata fuori della legge o contro la legge (oltre a cercar di capire, naturalmente, quali interessi e forze hanno operato dietro i principi e le leggi o dietro la resistenza alle leggi ed ai principi).

1.2 - "Bisogna, prima di tutto, arrivare all'unità, far sì che un'intera generazione possa essere gettata nella stessa forma"; questa frase di Napoleone può essere presa come motto esprime la linea dominante nello sviluppo delle nostre istituzioni scolastiche, largamente influenzate dai modelli napoleonici, aggiungendo però "un'intera generazione di ciascuna classe sociale"⁹. Una scuola unificante la cultura della nazione, con gli stessi contenuti culturali e didattici da Torino a Palermo, ed insieme rispecchiante e confermando la stratificazione sociale, diversa per i signori, per i ceti medi e per i poveri, è stata nella sostanza la scuola italiana plasmata dalla filosofia della borghesia liberale e nazionalista; contro la quale le battaglie, di varia ispirazione laica o religiosa, nelle due direzioni di una scuola culturalmente e didatticamente differenziata e di una scuola socialmente egualitaria sono state per lungo tempo delle battaglie perdute. Soltanto la chiesa cattolica, valendosi contro il liberalismo diventato unificatore di vecchi argomenti liberali sulla libertà d'insegnamento, e compromettendo e concordando con il fascismo, conserva, incrementa e talora fa prosperare una sua scuola, distinta dalla forte presenza e pressione della tradizione religiosa cattolica (non certo estranea peraltro, attraverso alterne vicende, alla scuola dello stato), ma profondamente condizionata nei programmi dallo stato e soggetta alla forza unificatrice degli esami di stato; soltanto nella scuola elementare,

febbraio 1971, onde traggio anche la citazione assertiva della tesi, cui Berlinguer replica.

⁹ La frase di Napoleone, riportata nel testo, è citata in **L. MADELIN**, *Napoleone*, traduzione di C. Giardini, Mondadori, Milano, 1937, p. 226. L'illustrazione della politica scolastica e universitaria napoleonica si trova nella seconda parte, capitolo undicesimo, e nella terza parte, capitolo quarto, di questo importante studio su Napoleone architetto dello stato moderno.



primo luogo di un impegno socialista nei problemi scolastici, e, in tempi recenti, nella scuola media inferiore, si realizza una scuola almeno formalmente egualitaria (quanta differenza, però, tra le scuole elementari e medie delle città e le scuole elementari e medie delle mille Barbiana senza un don Milani). Nell'università, che chiude il corso della scuola privilegiata, prima della recentissima "liberalizzazione" dei piani di studio, la maggiore concessione alla libertà e varietà della cultura si è avuta, paradossalmente, sotto il fascismo totalitaristico, con la riforma dovuta al filosofo Giovanni Gentile di cui sopra e la liberalizzazione da lui effettuata; ma questo è uno dei punti su cui la controriforma scolastica fascista ha quindi operato nella maniera più radicale, riportando l'università a schemi culturali e didattici nazionali vincolanti, con piccole tolleranze marginali.

Alla costrizione dell'università in schemi culturali e didattici nazionali vincolanti corrisponde un forte centralismo nella sua gestione, nei provvedimenti di immediata rilevanza culturale e didattica più ancora che negli altri atti di amministrazione. L'esperienza di questo centralismo, aggravato dalla cronica disfunzione del Ministero dell'Istruzione e troppo spesso da interferenze di sottogoverno, costituisce uno degli aspetti più scandalizzanti e frustranti nella condizione di un uomo di cultura dedicato all'insegnamento universitario; e gli effetti da esso prodotti lungo gli anni e i decenni nelle istituzioni universitarie non potranno mai essere sottovalutati. Noi abbiamo insomma in Italia una università conformata dalla legge, in base a concezioni filosofiche e pedagogiche generali, che ci arriva attraverso una vicenda storica caratterizzata dalla diversificazione della scuola in rapporto alla stratificazione sociale, e viceversa dalla unificazione culturale e didattica nazionale e da una gestione accentrata. Solo da poco una tale università, a colpi di "leggine" disordinatamente rispondenti alle agitazioni studentesche, alle lotte sindacali, alle pressioni e preoccupazioni del momento, ha cominciato a cambiare. I cambiamenti più grossi sono certamente, finora, le due liberalizzazioni, la già accennata liberalizzazione dei piani di studio e la liberalizzazione dell'accesso all'università, introdotte con la legge 11 dicembre 1969, n. 910. La liberalizzazione dell'accesso all'università corregge, a livello appunto dell'università, la vecchia distinzione fra la scuola dei predestinati a funzioni dirigenti (il ginnasio-liceo) e la scuola dei predestinati a funzioni intermedie (gli istituti tecnici e magistrali). Poiché, peraltro, nei cinque anni tra la scuola media inferiore obbligatoria e l'università la distinzione permane, ed i ragazzi avviati per i ginnasi ed i licei pagano un prezzo di studi più difficili, possiamo dire che la politica scolastica di questi anni, applicandosi a rifare la casa nei piani bassi ed alti, e lasciandola immutata



nei piani intermedi, ha ottenuto un brillantissimo risultato: o i ragazzi passati per i ginnasi ed i licei scoprono nell'università di avere sostenuto sforzi non necessari, o i ragazzi passati per gli istituti tecnici e magistrali scoprono all'università di non avere una preparazione adeguata; o, assestandosi gli studi universitari a un grado intermedio fra le due preparazioni, la spiacevole scoperta, benché di minor portata, è degli uni e degli altri.

Chi avesse voluto di proposito aggiungere nuovi motivi di delusione, di risentimento e di autocommiserazione ai molti che già affliggono gli studenti non avrebbe potuto far meglio. Quanto alla liberalizzazione dei piani di studio, tutti ricordano nell'università la farsa tragicomica di quella leggina liberalizzante che, entrando in vigore alla fine del dicembre 1969, prescriveva agli studenti di presentare i piani di studio, validi per l'anno accademico 1969-70, entro il medesimo mese di dicembre; e poi della proroga del termine alla fine del febbraio 1970, il che permise ai consigli di facoltà, schiacciati da centinaia o migliaia di piani di studio, di approvare o disapprovare nel marzo, o nell'aprile, o nel maggio, o nel giugno del 1970 la frequenza di corsi universitari a partire dal novembre 1969. Pochi, però, hanno rilevato che la liberalizzazione dei piani di studio è stata ed è una liberalizzazione a senso unico, con la libertà, per gli studenti, di scegliere (se il consiglio della loro facoltà approvi) tra i corsi offerti dalle varie facoltà della loro università, ma senza libertà per le facoltà di modificare autonomamente l'offerta dei corsi al fine di rispondere meglio alle richieste degli studenti ed alle esigenze della cultura in trasformazione.

Simili farse e distorsioni vanno sottolineate a gloria dei loro autori ed a prova che non soltanto dagli studenti ribelli ci si è adoprati a scombinare e scardinare l'università: si tratta però, in ogni modo, dei sussulti e delle doglie annuncianti il parto, ahimè probabilmente non maschio, della riforma¹⁰, anzi di un grosso cambiamento che in nessun caso potrà fermarsi con la riforma. Fra questi sussulti e doglie e attese di riforma e di cambiamento, e nei contrasti fra le filosofie della società e dell'università che li accompagnano, come la diversificazione in rapporto alla stratificazione sociale, così vediamo in crisi l'unità culturale e didattica nazionale della scuola e la sua gestione centralizzata: per quanto riguarda l'università, almeno, la richiesta di una autonomia non soltanto amministrativa, ma anche e prima di tutto culturale e didattica, e quindi

¹⁰ Per gli studenti giunti all'università attraverso le scuole in cui non si fa filosofia chiarisco che la qualificazione della riforma come parto non maschio riprende un'espressione di Francesco Bacone, *temporis partus masculus*.



della possibilità di diversificazione culturale e didattica da università a università, è ormai un luogo comune. L'affermazione di questa autonomia, come principio direttivo della legislazione universitaria, si trova infatti, sia pure con accentuazione più o meno forte (e non facciamo ora il processo alle intenzioni ed alla loro sincerità) in ognuno dei progetti di riforma proposti al senato dalle differenti parti politiche¹¹.

Ma quale può essere il senso dell'autonomia universitaria nella struttura dell'università italiana? Le considerazioni che precedono vogliono appunto servire al chiarimento di tale senso. La nostra autonomia non può essere, salvo mutamenti tanto profondi quanto improbabili nel regime politico e sociale e nell'ordinamento giuridico del paese, quella delle università americane nel secolo diciannovesimo, partecipanti al processo di sviluppo descritto da Veysey: uno sviluppo che supponeva fra l'altro, come avemmo a notare, un decentramento politico comportante molte decisioni di portata limitata, mancando invece o essendo rare le decisioni di vasta portata prese da organi politici centrali. Il decentramento politico e l'autonomia in vario grado delle università erano prodotto, nella società americana del secolo scorso, del carattere privato delle università o delle loro connessioni ad istituzioni politiche locali, fino agli stati federati. L'idea di una università nazionale, da aggiungere (non da sostituire) alle università locali, pur coltivata da alcuni eminenti uomini di cultura e politici influenzati da un illuminismo di tipo europeo, urtava lo spirito federalistico americano non meno che altre istituzioni centrali¹². Nemmeno può essere, la nostra autonomia, quella di antiche università che, affondando le radici nel medio evo, ed avendo goduto di poteri feudali, conservano ancor oggi nell'ordinamento e prima di tutto nello spirito qualche elemento di una sovranità originaria, di una *potestas statuendi* indipendente: l'autonomia di Oxford e di Cambridge.

¹¹ Vedi disegno di legge n. 612, testo del governo, art. 1; testo della Commissione del Senato per la pubblica istruzione, art. 1; il disegno di legge n. 30 (Nencioni ed altri) art. 3; il disegno di legge n. 394 (Germa ed altri), art. 1; il disegno di legge n. 707 (Sotgiu ed altri), art. 1.

¹² Il localismo universitario Americano è oggi in crisi per l'influenza determinante esercitata sulle università da poteri centrali lungo molte strade, fra cui importante quella delle commesse di ricerca. In argomento, ed in genere sulle funzioni assunte dalle università, anzi dalle "multiversità" americane, vedi **A. MARTINELLI**, *La crisi dell'Università Americana*, in *Quaderni di sociologia*, 1970 con indicazioni bibliografiche. Per una analisi storico-sociologica sul tema *Nationalism versus localism* nell'università Americana vedi il capitolo quarto, appunto con questo titolo, in **C. JENKS e D. RIESMAN**, *The academic revolution*, Doubleday, Garden City, New York, 1968.



Non mancano certo in Italia università con le radici nel medio evo¹³; ma le radici sono state ripetutamente tagliate, e la differenza tra una università antica come, per esempio, Bologna, e una università appena nata come, per esempio, Milano, sta (fin dove permane) negli edifici e nel mobilio e nei fondi delle biblioteche; ed in atteggiamenti influenzati dal diverso ambiente sociale ed economico della città ospitante; non invece, o in misura minima, in uno spirito ed in abiti formati dal tempo, pieni e ricchi di una storia particolare, l'una e l'altra essendo università dello stato modellate dalla legge dello stato. La nostra autonomia universitaria non può essere, nel quadro più in alto tratteggiato di un sistema politico fondato sulla legge, di una scuola conformata dalla legge, che un'autonomia concessa dalla legge, ricostruita per legge. Autonomia è parola suggestiva, e piace usarla a proposito dell'università; ma, se deve significare capacità di dare norma e ordinamento a se stessi, applicata all'università nel nostro sistema risulta alquanto enfatica. Possono esserci in un simile sistema, per l'università o per l'università in collegamento con istituzioni politiche locali, come le regioni, zone più o meno ampie di autonomia, assegnate e circoscritte dalla legge. Sarebbe tuttavia generalmente più appropriato parlare di potestà regolamentare¹⁴ e di poteri discrezionali, comportanti valutazioni di convenienza e di opportunità, ma in ordine a fini almeno genericamente posti dalle norme istitutive dei poteri medesimi.

Nonostante queste osservazioni, continuerò anch'io ad adoperare, per comoda rispondenza alla consuetudine linguistica l'espressione "autonomia" con riferimento all'università italiana. Le prospettive in cui si colloca per noi l'autonomia universitaria, o quel tanto che ne possiamo sperare, ne condizionano e ne condizioneranno profondamente l'esercizio.

Non possiamo procedere per decisioni specifiche, badando all'immediato ed al concreto, affrontando i problemi dell'università via via che si presentano, e confidare che linee generali e principi-guida emergano dalla spontanea convergenza di molte operazioni a campo ristretto. Gli organi regolativi e direttivi della vita e dello sviluppo culturali, didattici e amministrativi di una università avranno pur sempre bisogno, prima di tutto, di una competenza giuridica, o della consulenza del giurista, per accertare i loro poteri, i loro fini, i loro limiti secondo la legge dello stato. E

¹³ Sulla nascita delle Università, e fra esse delle università italiane, nel medio evo vedi il bel saggio di **C.H. HASKINS**, *The rise of universities* (1923), nuova edizione Cornell University Press, Ithaca, New York, 1957.

¹⁴ Vedi le considerazioni finali nello studio di **G. TREVES**, *Autarchia, autogoverno, autonomia* in *Studi in onore di G.M. De Francesco*, estratto, Giuffrè, Milano, 1957.



quanto ai contenuti delle scelte inerenti a quei poteri, in una università foggata dalla legge, ispirata a sua volta da principi, bisognerà fare i conti, conti filosofici e ideologici, con tali principi, continuando, integrando, adattando la filosofia e l'ideologia del legislatore con la filosofia e l'ideologia dell'organizzatore, del docente, dello studente universitario. Voglio dire, insomma, che l'esercizio dell'autonomia universitaria nella struttura dell'università italiana chiede, anzi impone, la discussione e l'esplicitazione di assunti fondamentali, di scelte di base, in un rapporto necessario, comportante però larghe possibilità di integrazione e di adattamento (ed anche, se si vuole, di correzione) degli assunti e delle scelte del legislatore. Non è affatto un caso, dunque, o un'estrosa invenzione che, costituendosi, per iniziativa del rettore prof. Fornari e del pro-rettore prof. Gerelli, un "gruppo di studio sulle previsioni di ordinamento e di sviluppo dell'università di Pavia", e preparandosi un convegno sul medesimo tema, sia stato affidato il compito di elaborare una relazione introduttiva ad uno studioso, come il sottoscritto, di filosofia morale, politica e giuridica, da tempo interessato ai problemi dell'università con particolare riguardo ai suoi fini ed ai valori che serve o dovrebbe servire, e portato quindi a un discorso proprio sugli assunti fondamentali e sulle scelte di base¹⁵. I giovani, del resto, gli studenti italiani come quelli di tanti altri paesi, e gli studenti di Pavia, negli anni appena trascorsi hanno lanciato a noi che lavoriamo nell'università una sfida: per che cosa lavoriamo? a quali fini tendiamo? quali valori ci proponiamo di attuare?

Oltre le intemperanze dei ragazzi che sentivano l'autorità venir meno, e gli estremistici furori, e, in qualche caso, le degenerazioni teppistiche; oltre la forma breve e dura in cui questioni e contestazioni ci venivano buttate in faccia, togliendoci il fiato e paralizzando la capacità di replicare, c'era in quella sfida qualcosa di veramente serio, che ci investiva nel profondo. Alla pretesa avanzata da una generazione sottoposta ad un processo educativo, di rendersi conto del senso del processo e delle costrizioni che lo accompagnano, quanti lavorano nell'università devono, in dialogo fra loro e con i giovani stessi, saper dare risposte.

Dimenticare la sfida e la richiesta, celebrare, come già qualcuno va facendo, la fine della contestazione ed il ritorno della tranquillità, rimetterci in pace, passata la grande paura, al lavoro (anche a quello, eventualmente, e finché si può, della professione privata),

¹⁵ Quale frutto dei miei precedenti studi sull'università mi sia permesso ricordare *L'educazione del giurista* in *Rivista di diritto processuale*, 1968.



all'insegnamento (anche a quello, eventualmente, di cose che giungano ai giovani spente e irrilevanti), all'amministrazione dei nostri mezzi e strumenti come se nulla fosse accaduto, e fini e valori stessero ancora saldi e sicuri, ci ridurrebbe nella condizione, forse beata perché esente da tormentosi problemi, ma tutto sommato poco attraente, di fantasmi. Dopo la provocazione morale e intellettuale degli studenti, in una struttura universitaria formata attraverso la legge in base a principi, che impegna dunque a fare i conti con i principi, dovendo contribuire ad uno sviluppo delle istituzioni universitarie orientato fundamentalmente dalla filosofia del legislatore, affrontare l'esercizio della autonomia universitaria ed i problemi di una università nell'immediato e nel concreto, fuori di chiare prospettive ideologiche, nel silenzio sui principi, sarebbe faccenda ben diversa dal tipo di sviluppo dell'università richiamato all'inizio di questo scritto, che affidava l'emergenza dei principi alla spontanea convergenza di molte decisioni dalla portata limitata. Il silenzio sui principi sarebbe ormai, nella migliore delle ipotesi, segno di pigrizia e disorientamento, e nell'ipotesi peggiore (e più probabile) la copertura di interessi che non reggono il confronto con nessun principio di nessuna filosofia o ideologia.

1.3 - Ho accettato assai volentieri l'incarico di preparare la relazione introduttiva agli studi sull'ordinamento e sullo sviluppo dell'università di Pavia, vedendoci un'occasione per tentar di dare un contributo alla vita di una università cui mi sento profondamente e durevolmente legato, ed anche (ma ciò interessa poco al lettore) una nuova, stimolante occasione per riesaminare con me stesso, dopo un po' di anni che lo faccio, il senso del mio lavoro di professore universitario. Sono però penosamente consapevole delle mie manchevolezze rispetto al compito assunto. Sono anche consapevole, un po' meno penosamente, essendo da tempo abituato a simili esiti, dell'inevitabile destino di questo scritto: riuscirò spiacente a Dio ed ai nemici suoi, gli uni mi giudicheranno un arrabbiato rivoluzionario e gli altri un reazionario dei più tristi, nascosti sotto melliflue apparenze democratiche. Appariscono poi evidentissime le difficoltà oggettive di qualsiasi discorso che si voglia fare oggi sull'università. Sull'università, intanto, è stato detto tutto ed il contrario di tutto; ogni tesi proponibile è scontata e logora, ed insieme, per alcuna delle parti in conflitto, eterodossa e scandalizzante¹⁶. Se non sarò capace di rendere le mie tesi meno scontate e logore, neanche cercherò di attenuarne

¹⁶ Una analoga considerazione è in **G.L. BROOK**, *The modern university*, André Deutsch, London, 1965; le caratteristiche della controversia sull'università non mutano gran che da momento a momento, da paese a paese.



la forza scandalizzante: abbia almeno la mia relazione il pregio della franchezza. Va da sé che sono io soltanto responsabile delle mie prese di posizione: l'incarico del rettore e del pro-rettore di Pavia, cui sopra ho accennato, era ed è quello, e non più che quello, di aprire una discussione, senza preve intese nel merito e quindi senza loro corresponsabilità. I lunghi, interminabili dibattiti sulle cose universitarie sono serviti soprattutto a mostrare come la filosofia dell'università, fonte d'ispirazione per la legislazione universitaria e per l'autonomia universitaria nell'ambito della legge, sia ora lacerata, sconvolta e confusa. Se il progressista, più in alto citato, può ravvisare nella mancanza di una teoria generale della società, atta a sostenere una reale riforma dell'università, il fallimento delle classi dominanti, affermando che la trasformazione dell'università potrà e dovrà avvenire secondo la teoria generale della società espressa dal movimento operaio e democratico, subito dopo è costretto ad aggiungere che la stessa teoria generale della società espressa dal movimento operaio e democratico "non ha ancora affrontato, se non dopo il capovolgimento del potere politico, se non in paesi nei quali l'università aveva un ruolo sociale ed una rilevanza politico culturale assai minore, questo tema nuovo e complesso" dell'università¹⁷. La crisi è dunque generale.

La violenza ideologica della contestazione studentesca ci ha dato la misura delle fratture psichiche e delle contraddizioni sociali sottostanti alla crisi della filosofia dell'università. Pareva spesso che i giovani, invece di voler prendere coscienza dei processi educativi in atto su di loro, semplicemente li rifiutassero. Ci sono dietro a questo rifiuto le nevrosi e le frustrazioni di una borghesia in dissoluzione e di una aspirante borghesia, matrici d'irrazionalismo. C'è la società consumistica e permissiva: alleviamo i nostri ragazzi nella morale di Carosello, di quel fatuo paradiso terrestre dove i successi sono garantiti, purché si usino gli alimenti, gli abiti, i cosmetici giusti, esente da sofferenze e sconfitte, e poi li vediamo rifiutare la severa disciplina dello studio ed il rischio di sconfitta inerente al controllo della preparazione ed alla selezione. Ma c'è anche, variamente e confusamente mescolata ai primi ingredienti, la protesta suscitata dalla società contemporanea che, con la ricchezza delle informazioni, con la potenza delle immagini, con la penetrazione delle analisi, mette allo scoperto la miseria, il dolore e la morte, illumina le loro connessioni con le forme del potere politico e con le diseguaglianze sociali, eppure non riesce a rinnovarsi. C'è il sentimento del tragico assurdo degli stati e degli imperi

¹⁷ Vedi G. BERLINGUER, *Un nuovo asse politico e culturale*, cit.



divisi e contrari, e delle loro guerre fredde e calde, in un mondo che le scienze e le tecniche fanno sempre più piccolo e integrato. A questa società che si autointerpreta come ingiusta, a questi stati ed imperi, le nostre filosofie e teorie generali della società, di destra e di sinistra, sono in mille modi legate; i giovani avevano ragione di dircelo; nel grande cambiamento che nella nostra epoca continua ed accelera dobbiamo tutti liberarci di una grossa parte di noi stessi. Viviamo la nostra condizione, nella società italiana così poco capace di impegnarsi seriamente e coraggiosamente nel cambiamento (e pertanto proprio da noi la contestazione studentesca è divenuta "globale")¹⁸, come una condizione rovesciata rispetto alla condizione della società americana del secolo scorso, su ricordata con riferimento all'interpretazione di Commager: non già una nuova unità si va costituendo fuor dalle varietà e dai conflitti, ma una vecchia unità si va decomponendo, con forti sentori di marcescenza, e non vediamo ancora le vie della ricomposizione. Del cambiamento e della dissoluzione l'università è il luogo critico, perché punto d'incontro fra le generazioni e punto d'emergenza dei fini e dei valori, da porre o non porre a fondamento e guida dell'educazione. La filosofia dell'università è dunque veramente ed intensamente in crisi, una crisi radicale come il dissenso che ci ha investiti: tutto quel che possiamo dire in proposito è solo un tentativo (ci è permesso naturalmente osservare ai giovani che anche quanto essi possono dire in proposito è solo un tentativo).

La situazione non è allegra, specialmente per uno che si è assunto il compito di un discorso introduttivo filosofico e generale agli studi sull'ordinamento e lo sviluppo di una università. Ho contrapposto sinora due tipi o modelli di sviluppo dell'università: il tipo di sviluppo che affida l'emergenza dei principi alla spontanea convergenza di molte decisioni dalla portata limitata, ed il tipo di sviluppo che procede attraverso l'esplicitazione dei principi ad orientamento della legislazione universitaria e dell'autonomia universitaria nell'ambito della legge.

Se il primo tipo di sviluppo, come abbiamo visto, non può esser nostro, la situazione risulta infausta anche per il secondo tipo. Le caratteristiche del sistema politico fondato sulla legge, le nuove prospettive di autonomia in questa fase di sbriciolamento e atteso mutamento della cornice legislativa universitaria, le richieste e i dissensi degli studenti ci impegnano nella ricerca dei principi di uno sviluppo universitario e d'altra parte non c'è oggi filosofia dell'università che abbia

¹⁸ Il giudizio comparativo è di **J.A. CALIFANO**, *The students revolution global confrontation*, Norton, New York, 1970, p. 27.



titolo per definire simili principi con sicurezza. Ma forse la contrapposizione fra i due tipi o modelli di sviluppo è stata troppo netta e rigida, e le circostanze vogliono una sorta di loro conciliazione. Mettere in chiaro, anzi, con la presentazione e contrapposizione dei due tipi o modelli, e l'indicazione delle difficoltà e degli ostacoli per l'uno e per l'altro, l'esigenza, la necessità di una loro combinazione, è stato ed è (ora giova dichiararlo) lo scopo principale della prima parte di questo mio scritto. Se non c'è modo di sottrarci alla ricerca dei principi dello sviluppo universitario in una situazione che non permette di definire con sicurezza tali principi, possiamo prendere come principio primo l'impossibilità attuale di definire con sicurezza i principi: possiamo, in termini meno paradossali, orientarci verso una struttura universitaria aperta che consenta ad una cultura in crisi ed in trasformazione di essere se stessa, cioè una cultura in crisi ed in trasformazione, e di cercare liberamente le proprie strade. Si va diffondendo fra i giovani giuristi, nel corso di una critica e revisione dell'idea della legislazione a noi trasmessa dall'illuminismo e dal positivismo giuridico, la tendenza verso una legislazione che fissi le linee fondamentali di istituzioni ed istituti e lasci molto spazio per una loro vivace dinamica¹⁹; orbene, se c'è un campo in cui la tendenza è valida, esso è il campo della legislazione universitaria. Le molteplici prese di posizione per l'autonomia universitaria ne sono del resto una significativa manifestazione. Ma l'assunzione a principio dell'impossibilità attuale di definire con sicurezza i principi dello sviluppo universitario, l'orientamento verso una struttura aperta che consenta una vivace dinamica culturale valgono anche per l'esercizio dell'autonomia universitaria, una volta che la legge l'abbia concessa. Un ordinamento bene studiato di una università, una lungimirante programmazione del suo sviluppo in rapporto alle probabili vicende di fattori e situazioni sociali sono, nella stessa maniera di una buona legislazione, prodotti della ragione illuminante che imprime il suo ordine sulla società; come nel caso della legislazione, però, anche nel caso dell'ordinamento e della programmazione di una università la ragione può essere tentata all'abuso di se medesima e diventar delirando oppressiva e soffocante. Occorre resistere alla tentazione e, mantenendo fede nel compito della ragione, concepirlo quale compito di costituire le condizioni più favorevoli per una cultura in crisi ed in trasformazione alla ricerca delle proprie strade. Non stiamo ormai foggiando o cercando di conservare nell'università la forma

¹⁹ Il manifesto di questa tendenza è la prolusione di **S. RODOTÀ**, *Ideologia e tecniche della riforma del diritto civile*, Macerata, 1967.



napoleonica per gettarvi le generazioni, né stiamo foggiando o cercando di conservare un'istituzione rispecchiante e confermate la stratificazione sociale; tutto ciò è finito nei valori e sta finendo nei fatti; ci adopriamo ad ordinare e programmare, prima di tutto, il luogo critico del cambiamento della nostra società nel cambiamento della nostra epoca, perché, possibilmente, il cambiamento non abbia soltanto i caratteri della dissoluzione, ma anche quelli della creazione e della felicità della creazione. Il tipo o modello di sviluppo dell'università presentato all'inizio di questo scritto, e riferito come proprio [di esse] alla società inglese ed alle società di stampo prevalentemente inglese, può essere recuperato all'interno del tipo o modello precedente per principi espliciti, leggi, ordinamenti e programmi con lo spazio deliberatamente lasciato a individui e gruppi, con la fiducia finalmente data alla loro capacità di fronteggiare responsabilmente problemi e difficoltà: ciò che finora soprattutto è mancato alla nostra società, eterodiretta sin nelle più profonde dimensioni religiose e morali. Ecco la risposta che possiamo offrire alle domande e contestazioni dei giovani: non ci sono risposte pronte, intendiamo costituire strutture in cui le risposte possano essere liberamente cercate.

1.3 - "A che serve l'università?"²⁰. A questa domanda, per quanto la risposta sia per essere tentativa e provvisoria e dobbiamo star disposti a riesaminarla, finché la società destina dei mezzi a mantenere una università ed i giovani vi sono sottoposti a processi educativi con inevitabili aspetti di sacrificio e costrizione, noi non possiamo sottrarci.

Le risposte ad una simile domanda, fornite nella storia della cultura occidentale, possono essere raggruppate, sia pure con molte varianti e combinazioni e compromissioni, in due categorie, intorno a due maggiori orientamenti. Da una parte c'è la concezione dell'università come una sorta di tempio dei supremi valori dell'intelletto e, fra essi, soprattutto del valore della conoscenza. Il sapere perseguito nell'università è stato inteso come un sapere teologico, in una visione cristiana della vita; o come un sapere laico, facendo allora dell'università il tempio dello spirito dell'uomo e del mondo in alternativa o contrapposizione al tempio per l'adorazione di Dio. La dedicazione dell'università al sapere laico è stata intesa come custodia e trasmissione del sapere del passato, costituendo l'università curatrice dell'eredità della cultura da generazione a

²⁰ È il titolo dato alla traduzione italiana del noto libro di C. KERR, *The uses of the university*, traduzione di M. Massimi, Armando, Roma, 1969.



generazione, o come promozione di un nuovo sapere attraverso la spregiudicata indagine della scienza. Ognuno di questi accenni richiama grandi sfondi culturali e sociali, da una società dominata dalla fede e dalla gerarchia della fede alla riscoperta liberatrice degli antichi alle nuove fedi nello spirito che dispiega nella storia e nella scienza progressiva.

Dall'altra parte l'università è concepita come un'istituzione con funzioni di utilità sociale. Ovvio ed evidente fra tali funzioni è la preparazione di soggetti capaci di coprire nella società i ruoli professionali più impegnativi, da quelli del giurista e del medico a quelli che via via si sono aggiunti quali obiettivi di una preparazione universitaria. In una più ampia prospettiva politica e sociale l'università appare la preparatrice di una élite dirigente; eventualmente, e nei limiti in cui il successo scolastico può sembrare o essere reso indipendente dalle condizioni sociali di partenza e reagente su quelle condizioni, selezionatrice della élite. L'attribuzione all'università di simili funzioni, in società che avevano viva l'immagine dell'università-tempio, dava luogo ad un potenziale conflitto, risolto mediante l'idea della liberalità delle professioni e della liberalità della élite dirigente, nutrite ed al servizio di valori superiori non contaminati dagli interessi²¹.

L'università-tempio del sapere ha oggi poca fortuna. Contro una università così concepita si portano con durezza attacchi di due specie. I professori, si dice in una linea di attacco, quei professori che frequentano ed insegnano, sotto pretesto di un sapere fine a se stesso fanno assistere i giovani, quei giovani che frequentano e studiano, ad un "ballo dei sapienti"²² in cui si esibiscono preziosismi e raffinatezze molto astratti e un po' ridicoli, senza esercitazioni pratiche e prese di contatto con le cose effettuali e seri impegni per una preparazione professionale; sì che i giovani, anche quelli che frequentano e studiano, escono dall'università dottori in lettere incapaci di tenere scuola, in giurisprudenza incapaci di procurare o rendere giustizia, in medicina incapaci di curare, in ingegneria incapaci di costruire etc...; ne esce una élite dirigente incapace di

²¹ Una sintesi di questi tipo, che porta alla "idea dell'università quale preparazione alla professione per mezzo della attività scientifica la quale è incarnata, se non perfettamente, almeno non troppo inadeguatamente dall'università tedesca" è il tema-guida del bel libro (ahimè dimenticato nelle recenti polemiche sull'università) di **G. PASQUALI e P. CALAMANDREI**, *L'Università di domani*, Campitelli, Foligno, 1923 (la citazione è da p. XII). È noto invece come nell'esperienza inglese si sia avuta e si abbia una forte tendenza a lasciare la preparazione alle professioni fuori dell'università: vedi in proposito **W.J. READER**, *Professional men*, Weidenfeld and Nicolson, London, 1966.

²² *Il ballo dei sapienti* è il titolo di un romanzo della sapiente collega **M. CORTI**, Mondadori, Milano, 1966.



efficacemente dirigere. La devozione al sapere, si dice nell'altra linea di attacco, serve a scusare l'evasione dai grossi ed urgenti problemi relativi ai valori ed alle conseguenze politiche e sociali dei ruoli cui l'università introduce: vengono formati in tal maniera letterati e giuristi e medici e ingegneri etc. che non si domandano mai quale sia il senso civile delle loro funzioni né vogliono prendere coscienza delle strutture sociali su cui spesso la loro arte si vanifica o diventa addirittura nociva. Ecco dunque un paese ricco di letterati, di giuristi, di medici e di ingegneri riusciti magari a farsi individualmente bravi e non inferiori a quelli di altri paesi, con la scuola in dissesto, la giustizia paralizzata, la medicina malata, le città e la natura devastate. Siamo abituati a considerare il primo attacco come un attacco da destra, basato sulle esigenze della società industriale che ha bisogno di operatori efficienti, ed il secondo attacco come un attacco da sinistra, giustificato da una critica radicale o marxista della società capitalistica cui paghiamo prezzi altissimi di alienazione per i beni materiali e le immagini che ci costringe a consumare; ma chiunque abbia esperienza di simili attacchi contro l'università, in ispecie nella contestazione studentesca, sa come essi tendano a scambiarsi e sommersi; e del resto nella maggioranza dei casi l'università produce dottori, né ben preparati ad un ruolo professionale né preparati a chiedersene il senso, e si merita pertanto l'uno e l'altro attacco.

La fine dell'università-tempio del sapere corrisponde ad inclinazioni profonde della cultura contemporanea. *Quid est veritas?* La verità non è più intuizione o rivelazione di Dio, possesso intellettuale di una realtà metafisica, rispecchiamento nel pensiero di una realtà fisica. La verità, risponde oggi il filosofo della scienza, è la qualifica metalinguistica delle proposizioni che hanno sinora evitato la confutazione su protocolli registranti osservazioni ed alle quali pertanto riconosciamo, fino a confutazione, una funzionalità pragmatica, la capacità, cioè, di renderci certi servizi orientandoci ad agire e reagire nell'esperienza. Il sapere, ripete il marxista, è prassi: è nell'attività pratica che l'uomo dimostra la verità, ossia il potere del pensiero. Lo specifico movimento filosofico chiamato pragmatismo si è ormai risolto in movimenti dai nomi più nuovi, ma tutta la cultura contemporanea (o quella, almeno, veramente contemporanea) è pragmatistica, soprattutto nella teoria della conoscenza. Se la verità è funzionalità pragmatica, i futuri operatori della società industriale vogliono dall'università quel tanto, e la vogliono nella maniera che le consenta di attuarsi nelle operazioni di loro competenza. Se la verità è potere, i critici della società capitalistica vedono nella verità coltivata e trasmessa nell'università un esercizio di potere, strettamente connesso ad ogni altro potere esercitato nella società, e la criticano come tale.



Ma questa critica (quali che siano la consistenza e l'attendibilità delle sue articolazioni e dei suoi svolgimenti nelle molteplici elaborazioni che se ne sono fatte), avendo avuto negli anni recenti, ancor più che in passato, il suo luogo ideale nell'università, mostra come l'università stessa, nella quale più che in ogni altro ambiente sociale premono con forza rinnovatrice le speranze e gli ideali, i rifiuti e le contestazioni dei giovani, possa essere portatrice, non soltanto di una cultura utile ai vari ruoli della società costituita, non soltanto di una cultura-potere, ma anche di una cultura critica di simili culture, di una cultura autocritica. "Università critica" è la formula più felice che sia uscita, riguardo all'università, dagli "anni degli studenti": la circostanza che tale formula sia stata qualche volta adoperata da estremisti tutt'altro che disposti alla critica, e intolleranti d'ogni critica di se medesimi, non toglie nulla al vigore con cui la formula afferra ed esprime la caratteristica fondamentale della possibile università del nostro tempo.

Inclinazioni profonde della cultura contemporanea, come corrispondono alla fine dell'università-tempio del sapere, così sostengono l'emergenza dell'università critica. La verità quale intuizione o rivelazione di Dio, possesso intellettuale di una realtà metafisica, rispecchiamento nel pensiero di una realtà fisica, non ha bisogno di ulteriori giustificazioni: essa è il valore supremo, o uno dei valori supremi, fonte di giustificazione. In una concezione pragmatistica della verità o del sapere come prassi, invece, il valore della verità richiede una fondazione che trascenda la verità stessa ricollegandola ad altri valori, inserendola in un insieme di fini, nessuno dei quali, in questa prospettiva, è supremo ed ultimo, mentre si giustificano l'uno con l'altro siccome vie e modi di un'esistenza più ricca, di una società più umana. Assistiamo pertanto nella cultura contemporanea ad un abbondante sviluppo di discorsi di secondo livello critici dei discorsi di primo livello che aspirano alla qualifica di veri, cioè, in termini sostanziali, di riflessioni filosofiche e metodologiche sulle discipline costitutive del corpo del sapere, sui loro fondamenti, le condizioni sociali di possibilità, le procedure, gli scopi, il senso civile ed umano. Questa riflessione è a sua volta un momento (il momento più avanzato) di una ricerca sui fondamenti, condizioni, procedure, scopi e senso di ogni disciplina ed attività umane, che ha la sua espressione di maggiore evidenza nell'analisi dello strumento principale, essenziale di ogni disciplina ed attività umane, il linguaggio. Il passaggio da un uso ingenuo del linguaggio alla presa di coscienza (cui hanno contribuito filosofi, logici, linguisti, psicologi, sociologi etc.) delle modalità di impiego del linguaggio costituisce (guardando al generale: ci sono notevoli anticipazioni nei secoli precedenti, e grosse posticipazioni in questo) una



delle novità più importanti della cultura del nostro secolo e dà la misura del suo carattere autocritico. L'idea dell'università critica riflette tale carattere della cultura contemporanea. Nell'università, certamente, si custodisce, si trasmette e si promuove il sapere; ma non possiamo privilegiare la dimensione del sapere nel mito dell'università-tempio. Neanche possiamo, però, privilegiare per polemica l'opposta dimensione delle funzioni di utilità sociale: ignorandone l'aspetto critico ed autocritico, un simile privilegiamento sarebbe, altrettanto radicalmente ed assai più rozzamente che il precedente, in contrasto con lo stato e le tendenze della cultura contemporanea.

L'una e l'altra dimensione devono combinarsi nella dimensione fondamentale di una università critica, nella quale il senso e le funzioni del sapere che vi è coltivato e della preparazione che vi è impartita siano l'oggetto di una revisione critica continuamente aperta, e sapere e preparazione siano capaci di rinnovarsi per la forza e secondo i progressi di tale revisione.

Nella linea dell'università critica può essere correttamente impostata, a mio giudizio, la grande e complessa questione della programmazione della ricerca scientifica e della posizione da attribuire all'università rispetto a questa programmazione. Non c'è dubbio che una produttiva ricerca scientifica, utile allo sviluppo tecnico ed organizzativo della società, richieda oggi in molti settori, non soltanto nelle scienze naturali, ma anche nelle scienze umane, un alto grado di programmazione, cioè di coordinamento, procurato mediante direttive, degli impegni di più operatori, con l'impiego di certi mezzi, su problemi comuni e per finalità comuni. La programmazione di una ricerca presenta un aspetto scientifico, poiché, per essere appunto scientifica, essa deve investire un problema o un insieme di problemi significativi all'interno di una disciplina scientifica ed affrontabili con i suoi metodi; presenta inoltre un aspetto politico, trattandosi di stabilire la rilevanza di un problema o di un insieme di problemi per la società, o per un gruppo particolare nella società, di assumerne le soluzioni quali scopi meritevoli di essere perseguiti attraverso impegni coordinati di più operatori, con l'impiego di certi mezzi, e di adoperare infine incentivi o sanzioni per ridurre più soggetti a collaborare e coordinare i loro impegni. La duplicità di aspetti della ricerca scientifica programmata determina la tensione che le è inerente e che si avverte tanto spesso nelle discussioni in materia: mentre l'aspetto politico si collega ad una richiesta di partecipazione, ed il ricercatore rifiuta di ridursi ad un duplice strumento.

Per raggiungere obiettivi fissati da altri, e il cittadino potrebbe rifiutare di ridursi ad un semplice fruitore di risultati dipendenti da scelte



politiche onde è estraniato, all'aspetto scientifico è legata l'esigenza di una direzione competente e di un rigore metodico non diminuito da contrasti e compromessi politici. La ricerca scientifica programmata, dunque può farsi nell'università o fuori dall'università in apposite istituzioni di ricerca. L'inserimento di una università o di istituti o dipartimenti di una università, in programmi di ricerca studiati e diretti fuori dal suo ambito di competenza ne diminuisce l'autonomia; e, come è stato duramente enunciato per le università americane (ma analogo discorso dovrebbe farsi per le università di tanti altri paesi) può costringerla al servizio di fini contraddittori alla moralità di una scuola (la rilevanza sociale di un problema viene trovata talora nella possibilità di arrivare, risolvendolo, a nuove tecniche di guerra) o piegarla in ogni modo a un uso pratico troppo strettamente dipendente dalle scelte politiche prevalenti nella società costituita. Siamo in molti, di conseguenza, ad orientarci verso la collocazione della ricerca programmata in apposite istituzioni di ricerca. Ci sono invece ricerche che non possono essere compiute in simili istituzioni: la ricerca teorica di fondo, la ricerca eterodossa in rottura con le opinioni ricevute e gli schemi dominanti. Un programma di ricerca politicamente attuabile rimane sempre in un quadro teorico accettato dai benpensanti della scienza e segue linee più o meno rigidamente ortodosse: ora, se i frutti della scienza maturano lentamente e si raccolgono pazientemente nell'ortodossia, la matrice ha bisogno a tratti di innovarsi attraverso rivoluzioni teoriche e provocanti eterodossie. La ricerca eventualmente rivoluzionaria ed eterodossa può aver posto fra le istituzioni pubbliche, solamente nell'università, in una università dove la libertà e l'originalità degli studiosi siano protette evitando appunto che essa sia piegata a un uso pratico troppo strettamente dipendente dalle scelte della società costituita. Riportano queste considerazioni verso l'idea di una università critica, luogo, piuttosto che per l'esecuzione di programmi di ricerca altrove formati, per l'esame critico dei presupposti e delle prospettive che rendono possibili i programmi di ricerca.

L'idea di una università critica involge, occorre ammetterlo, grossi pericoli. Una critica concernente il sapere coltivato e la preparazione impartita nell'università per vagliarne il senso delle funzioni in rapporto alla cultura ed alla società contemporanea si incontra con le grandi ideologie che interpretano, in una maniera o nell'altra, la storia di oggi, e può facilmente diventarne schiava. Si passa allora dall'università critica all'università ideologica. La realtà del pericolo è evidente: basta guardarsi intorno. Per l'università non si aggirano soltanto diafani fantasmi, ma anche corpulenti primitivi, i primitivi di questo secolo (li conoscemmo, ahimè, nella nostra sfortunata adolescenza, torvi ed ottusi nelle divise da



centurione, e li sappiamo quindi riconoscere), i portatori delle ideologie esclusive e violente, i totalitari nemici della critica, i negatori della tolleranza. C'è pericolo che la proliferazione dei discorsi di secondo livello degenerati in ideologie oppressive soffochi i discorsi di primo livello: come si narra sia accaduto in una facoltà di Architettura ove, discutendo (sacrosantemente) le questioni politiche e sociali inerenti all'architettura ed all'urbanistica, si sono dimenticate le scienze e le tecniche dell'architettura e dell'urbanistica (necessarie per conseguire i fini buoni di una pubblica amministrazione ancor più che per conseguire i fini cattivi degli speculatori) e si sono conferite lauree e lodi in ideologia. I ripari contro questi pericoli stanno in strutture universitarie prudentemente studiate, ma stanno prima di tutto in un coraggioso e severo esercizio della critica: poiché i pericoli derivano principalmente dalla disabitudine alla critica ed alla sua responsabilità. Una università che la contestazione studentesca ha svegliato da un lungo torpore, piena del turbamento della rivolta dei giovani, se sapesse uscire da questo turbamento correggendo quella disabitudine, potrebbe infine ascrivere a se stessa, sopra ogni altra, la funzione più nobile di una scuola: educare uomini e donne liberi capaci di affrontare creativamente il cambiamento della nostra epoca, verso la meta, lontana ma splendente, di una società umana che unisca tutti gli esseri umani nella libertà e nella pace²³.

Con argomenti positivi, basandoci sul carattere autocritico della cultura contemporanea, siamo tornati in sostanza alle conclusioni raggiunte in precedenza a partire dalla crisi della filosofia della università, cioè ad una concezione dell'università come luogo critico del cambiamento culturale e sociale. Una simile concezione ha importanti implicazioni in ogni momento della gestione dell'università²⁴. Ora vorrei sottolinearne le implicazioni quanto al modo di presenza della università nella città: modo di presenza che è simbolo e espressione dello spirito dell'università e reagisce profondamente, attraverso le impercettibili suggestioni di tutti i giorni, sugli atteggiamenti di chi nell'università studia e lavora.

²³ Sul compito critico dell'intellettuale universitario nell'università oggi vedi il saggio, molto bello, di **B. MOORE Jr.**, *La crisi nelle università americane: razionalità critica ed estrema sinistra*, in *Comunità*, 1971. Sull'educazione all'umanità vedi i saggi raccolti in **R. ULICH** (a cura di), *Education and the idea of mankind*, Harcourt, Brace and World, New York, 1964.

²⁴ Le implicazioni più prossime riguardano, da un lato, la libertà dell'insegnamento e, dall'altro, la libertà per gli studenti di formarsi in piani di studio. Le scelte degli studenti costituiscono alla lunga e nell'insieme una interessante ed importante critica della cultura universitaria (questa libertà va naturalmente compensata con accertamenti severi negli esami di abilitazione e nei corsi di ammissione all'esercizio delle professioni).



L'università deve appartenere alla città. La continuità tra città e università manifesta che l'università non intende essere un tempio per la celebrazione o una clausura per l'adorazione di una immobile verità ma vive nel mondo ed è carica dei problemi del mondo. D'altra parte l'università deve rappresentare nella città il posto della riflessione e del raccoglimento, dove la pressione della società affannata ed alienante che attiene nel distacco critico. Porterò tre esempi di università che, rispettivamente, tradiscono in opposte direzioni l'idea dell'università o vi corrispondono. L'università di Roma, segregata da un muro, dalla caricaturale sacralità assiro-fascista. L'università di Torino, nel nuovo palazzo delle facoltà umanistiche, container di uffici per impiegati che frettolosamente vengono e se ne vanno, senza spazi che concilino il dialogo e la meditazione, immerso nel rumore del traffico, fatto per una rapida vendita di un prodotto di consumo nominato cultura. Non lontano di lì, al cortile dai bei portici della vecchia sede di via Po', cacciati da tempo i professori e gli studenti, non rimane nemmeno la dignità di un silenzio ricco di memoria: l'hanno invaso le automobili, trasformandolo in un assurdo parcheggio vegliato da busti di marmo. L'Università di Cambridge, con i collegi antichi fusi alla città, aperti al passaggio di tutti, offerenti a tutti le prode erbose del fiume; ed i fabbricati nuovi, mai un recinto che li isoli, ma larghe piazze, verdi vie ed abitazioni che vi riportano la città, architetture avanzate, ma piene di misura, un senso di non essere mai usciti dalla città e di essere arrivati nel luogo ideale per gli studi.

Cambridge, lo so non è una università, è l'utopia realizzata in una università. Una lunga storia, amore di docenti, lungimiranza di sovrani, intelligenza di civiche amministrazioni, passione di cittadini, e fortunate circostanze, hanno prodotto, però, anche da noi, una città-università che, pur apparendo ora alquanto dimessa e provinciale, presenta alcuni caratteri dell'utopia universitaria: dico Pavia. Il rapporto fra l'università e la città è simboleggiato nel modo più efficace dal passaggio, comunemente praticato dal pubblico, che, traversando nel cortile delle statue la grande nobile e serena sede principale universitaria, la lega intimamente alla città: entra ed esce il cittadino di Pavia come si fa in casa propria. Una cosa in sé piccola, su cui peraltro ogni architetto ed urbanista che si ponga a lavorare a Pavia dovrebbe riflettere con attenzione. Oggi la città può dare all'università, e l'università può riempire della sua vita, altri edifici ad essa atti, egualmente inseriti nel tessuto cittadino. I rischi per lo sviluppo di Pavia e della sua università stanno nella zona fuori della città attuale, destinata a facoltà e dipartimenti pubblici: qui, nell'ampiezza delle scelte permesse dalle grandi aree libere, l'utopia dell'Università può essere



ulteriormente avvicinata od infranta.

1-4 - "Una università sarebbe un posto molto confortevole, se non fosse per gli studenti"²⁵. "Cazzo, come si sta bene senza professori, questo è il paradiso terrestre"²⁶. Tali giudizi di professori e di studenti manifestano atteggiamenti, probabilmente non infrequenti in tutte le università, e dominanti nelle università italiane. Il professore trova nell'università l'ambiente e lo stipendio necessari per potersi dedicare alle sue ricerche, o il trampolino di lancio per una attività professionale privata: peccato che ci siano quei seccatori degli studenti cui bisogna pure qualche volta fare lezioni ed esami. Lo studente ha nel professore l'ultima autorità da sopportare prima della laurea e, finalmente, della vita professionale, dell'indipendenza: una autorità apparentemente poco repressiva ma piena di ubbie, di manie, di tic intellettuali ai quali è forza sottomettersi per portar via il buon voto, o il voto sufficiente, all'esame. È accaduto così che molti professori e molti studenti abbiano vissuto la contestazione e le connesse occupazioni delle sedi universitarie in modi sostanzialmente simmetrici: gli studenti come un'improvvisa liberazione da una costrizione penosa; i professori, come una liberazione, ahimè provvisoria, dalla fastidiosa accusa degli studenti: quando l'università è occupata c'è il tempo per lo studio (o per lo studio professionale).

Un atteggiamento insociale dei professori verso gli studenti e viceversa non sarebbe poi gran male se i primi dovessero soltanto trasmettere ai secondi il loro sapere, o prepararli professionalmente. Importante, in questi casi, sarebbe l'efficienza dell'insegnamento. La faccenda è assai diversa se ci mettiamo nella prospettiva dell'università critica: per una università, nella quale il senso e le funzioni del sapere che vi è coltivato e della preparazione che vi è impartita siano l'oggetto di una revisione critica continuamente aperta, il dialogo per consensi e dissensi, sulla base di atteggiamenti fondamentalmente sociali, fra professori e studenti è indispensabile. Gli studenti, allora, apprendono dai professori, oltre che conoscenze e tecniche, stili di vita, maturità di giudizio, e stacco critico; i professori, a loro volta, ricevono dai giovani le sollecitazioni ai ripensamenti, rinfrescano a contatto con gli slanci giovanili le appannate virtù della maturità e soprattutto attraverso i cambiamenti dei giovani prendono coscienza meglio che per qualsiasi altro canale dei cambiamenti

²⁵ Giudizio di Professori: vedi **C.H. HASKINS**, *The rise of universities*, cit. p. 59.

²⁶ Giudizio di studenti durante l'occupazione di Palazzo Campana, Torino tra la fine del 1967 ed il principio del 1968: vedi *Cronaca dell'occupazione dell'Università di Torino*, in *Quaderni Piacentini*, 33, febbraio 1968, p. 3.



delle società cui l'università deve criticamente rispondere. Gli studenti fuori dal dialogo con i professori, oscillano fra i due estremi dell'urlo di protesta e del silenzio qualunquistico, i professori fuori del dialogo con gli studenti, si riducono ad una casta chiusa e triste, che nasconde sotto il successo professionale e, quando c'è, scientifico un insuccesso umano. L'insocialità di professori e studenti è, nell'università italiana, una vecchia magagna. Il rapporto tradizionale e principale tra professori e studenti è la lezione, celebrazione solitaria del docente alla quale i discenti reagiscono, e reagiscono non più che con le espressioni del volto e con il muoversi, ora lento ora frenetico, della biro sul quaderno per gli appunti. Se l'istituto della lezione è sopravvissuto all'invenzione della stampa che consente di leggersi in pace, per proprio conto, dissertazioni sovente migliori di quelle profuse dalle cattedre, ciò si deve in parte ad una sua funzione reale ed in parte forse maggiore alla sua comodità. Il professore, infatti, si sbriga presto dell'incombenza con qualche soddisfazione dell'istinto esibizionistico latente in ogni essere umano, e senza correre i rischi di una discussione; lo studente è esentato dallo sforzo dell'iniziativa intellettuale e può frequentare quando gli aggrada, "facendosi vedere" più spesso nell'imminenza degli esami. La funzione reale della lezione dell'università dipende dalla sua vivezza ed efficacia pedagogica e capacità di adattamento alle specifiche esigenze e circostanze della situazione in cui viene tenuta; essa è quindi un utilissimo strumento per l'introduzione dei giovani in un settore della cultura; ma quando in quel settore della cultura i giovani ci sono entrati, la lezione dovrebbe cedere progressivamente il luogo a seminari, gruppi di studio e simili, nei quali si instauri il dialogo critico (magari con parentesi di nuove lezioni per gli inquadramenti teorici o le illustrazioni storiche che via via risultano opportuni). La richiesta di uno spostamento del centro di gravità della didattica universitaria dalla lezione al seminario ed al gruppo di studio è invece, nell'università italiana, una richiesta tanto ricorrente, quanto delusa. Nei giorni roventi della contestazione, allorché si avanzava come rinnovatrice e quasi rivoluzionaria la pretesa dei gruppi di studio, rileggevo le pagine sulla didattica universitaria di Giorgio Pasquali nel libro del 1923, *l'Università di domani* che ho già citato e constatavo, insieme, come le pretese rivoluzionarie fossero vecchie e come i vecchi suggerimenti di Pasquali, a loro volta ripetizioni di vecchie istanze, fossero restati, salvo eccezioni, inasauditi. La stessa pretesa rivoluzionaria dei gruppi di studio è quindi rimasta, salvo eccezione, inattuata; ed anzi una ulteriore svolta della loro ideologia ha portato gli studenti dissenzienti a riconoscere che rivoluzionaria invero non era, bensì, sotto un'apparenza rinnovatrice, era diretta all'integrazione degli studenti nel sistema. Così, in un suo esito



estremo, la contestazione universitaria si è saldata alla conservazione universitaria nel mantenere e rinforzare gli atteggiamenti dei professori e degli studenti reciprocamente insociali, limitandone il rapporto, anche nel caso dei professori e degli studenti che all'università ci vanno, alla unilaterale lezione. Intorno al nucleo degli studenti più o meno regolarmente frequentanti le lezioni, c'è poi il largo alone degli studenti che, per impossibilità o malavoglia, non frequentano ed hanno con il professore, o con un suo sostituto, l'unico incontro di un avventuroso esame. A costituire una simile situazione concorrono diversi fattori. Per quanto riguarda i professori i fattori più importanti sono quelli sopra accennati dell'impegno degli studi o dell'esercizio di attività professionali private, cui si somma il fattore di una residenza spesso diversa e spesso lontana dalla sede di insegnamento: ecco dunque il professore introvabile, il professore che scappa, il professore che si restringe alla lezione. Negli studenti gioca una educazione media che non li prepara adeguatamente alla socialità scolastica ed all'iniziativa intellettuale (qualcosa, però, nella scuola media sta cambiando) e gioca la condizione di irresponsabilità in cui li lasciamo, consentendo che anche uno studente non lavoratore e magari con un salario studentesco trascuri i propri doveri scolastici e tratti l'università come un ufficio per emettere, a certe spiacevoli condizioni, diplomi di lauree. Tutto ciò crea un clima di negligenza in cui è assai difficile realizzare le didattiche del dialogo critico che hanno per necessario presupposto una presenza assidua a seminari e gruppi di studi di professori e studenti.

Il fattore più rilevante è peraltro la relazione numerica fra professori e studenti: il seminario, il gruppo di studio vogliono che un docente possa dedicarsi lungamente a pochi studenti ed ascoltarli con pazienza e concedere tempo ai loro tentativi le prime volte maldestri. Quando gli studenti benché frequentanti in minor parte si accalcano in folla nella sua aula il professore non può che rinunciare ad ogni velleità di seminari e gruppi di studi e cavarsela con la lezione, già calcolando in se stesso con orrore i giorni e giorni che dovrà perdere per gli esami agli studenti frequentanti e non frequentanti.

Sotto il profilo che stiamo considerando le cose universitarie peggiorano di anno in anno. L'innalzamento generale del tenore di vita e la diffusa aspirazione alla ascesa sociale, la liberalizzazione all'accesso all'università, il rilassamento dei controlli della preparazione e della applicazione dello studio fanno entrare ed avanzare nelle università tali quantità di studenti che appropriatamente ed efficacemente si parla di "massificazione" dell'università. Questo processo pone grossi problemi politici: se da un lato non si può che valutare positivamente l'approdo di



tanti giovani, provenienti in una percentuale crescente dai ceti sociali inferiori, alla cultura universitaria, sia pure alla cultura impoverita di una università massificata, dall'altro lato appare strano che un paese ove si avverte ormai da tutti, anche se non si riesce a realizzarla in maniera soddisfacente, l'esigenza di programmi sociali ed economici, non affronti seriamente la questione di una programmazione scolastica in genere ed universitaria in ispecie, benché sia da riconoscere che ogni programmazione, e più gravemente quanto più sia costrittiva, rappresenta il pericolo di un uso pratico dell'università troppo strettamente dipendente dalle scelte politiche prevalenti nella società costituita. Si tratterebbe quindi, semmai, di utilizzare prudentemente in una programmazione aperta incentivi e disincentivi non incompatibili con quei caratteri; ma è più facile ignorare un simile groviglio di difficoltà e procedere in allegra demagogia senza preoccuparsi che già oggi si sommino e maggiormente in futuro siano per sommarsi le nocive conseguenze di preparazioni scadenti e del difetto o dell'eccesso di laureati per ruoli diversi²⁷. Circa l'università massificata, si possono sempre prendere misure per massificarla, vieppiù e deteriorare ulteriormente i rapporti tra professori e studenti. Mi riferisco, per esempio, alla probabile eliminazione, con la riforma universitaria, della figura dell'assistente universitario, o, come si dice meglio in università straniere, del professore-assistente. Ho parlato sopra, a proposito del rapporto con gli studenti, genericamente di professori: avrei dovuto aggiungere che in tali rapporti si inserisce molto utilmente l'assistente, meno maturo e sapiente, di solito, del professore, ma più fresco, più vicino per età ed abitudini mentali agli studenti e quindi non di rado particolarmente adatto ad avviare con gli studenti il dialogo critico. La figura dell'assistente consentiva inoltre di immettere precocemente nell'università giovani studiosi, non ancora pronti per la piena responsabilità del professore, assicurando loro un posto stabile, formando in loro i futuri professori ed insieme già disponendone come di personale capace, nella linea segnata dai titolari dei corsi, di guidare seminari e gruppi di studi. Degli assistenti si afferma che, specialmente nella facoltà di medicina, si sia abusato; ma gli abusi sarebbero stati correggibili negli istituendi dipartimenti, se alla critica degli abusi non si fosse aggiunta una spinta verso il "docente unico" sostenuta da ristretti e contingenti interessi corporativi. Verranno almeno, a controbilanciare questo cedimento ad interessi corporativi, i

²⁷ Fra le relazioni, di maggioranza e di minoranza, al senato sulla riforma universitaria, ho riscontrato un'adeguata sensibilità ai problemi ora accennati soltanto nella relazione di minoranza di Piovano.



rimedi più ovvii alla massificazione universitaria, il “pieno tempo” e la residenza in sede dei professori, oppure anche a questo proposito si cederà agli interessi corporativi?

L'autonomia universitaria è terreno in cui si può far molto per creare una socialità universitaria. Qualcosa potrebbe essere tentato per invogliare ed aiutare i professori alla residenza in sede, con riguardo, prima di tutto, al problema della casa. Non sto proponendo di donare ai baroni lussuosi appartamenti, e nemmeno propongo che (come in una esperienza milanese) una università investa grosse somme in abitazioni da locare, con un ragionevole reddito a personale docente; le esigenze dell'alloggio degli studenti sono troppo gravi ed urgenti perché si possano deviare somme rilevanti all'alloggio dei professori. Potrebbe però una università, mettendo a profitto la sua influenza e prendendo intese con le amministrazioni comunale e regionale, al fine di procurare casa ai professori, ed in genere al suo personale, a costi sopportabili, stimolare l'intervento di enti pubblici operanti nell'edilizia od agevolare società cooperative. Bisogna pur dire che, per un professore con famiglia e senza entrate oltre lo stipendio, il problema della casa è parecchio difficile e non di rado una mancata residenza si spiega con la sua difficoltà. Un ufficio-alloggio avrebbe modo in una università di svolgere una azione efficace nella direzione ora indicata; come, nelle piccole città che vivono intorno ad una università, ponendosi quale tramite tra offerte e richieste, eserciterebbe un opportuno controllo ed una benefica calmierazione sugli alloggi e sulle camere affittate al personale universitario ed agli studenti da privati. Ci sono uffici simili nelle università inglesi e varrebbe la pena di studiarne a fondo il funzionamento. Le università inglesi ci suggeriscono anche altre strutture per risolvere problemi di professori e studenti e incoraggiarne la socialità. Tra i momenti più gradevoli di un soggiorno a Cambridge ricordo quelli alla *University Center*, dove mi recavo per mangiare: non una squallida mensa delle nostre, ma un vero e proprio “centro” di incontro tra professori e studenti, con comode e belle sale di conversazione e di lettura. Ma la socialità non si attua soltanto attraverso la comunicazione diretta, nel lavoro e nel tempo libero: le dimensioni odierne di una università suscitano problemi di informazione risolvibili con strumenti collettivi. Mentre, per portare un esempio nostro, a Pavia è appena uscito, nell'avanzato anno accademico 1970-71, l'annuario per l'anno accademico 1968-69, che, inoltre, la gran parte degli studenti non avrà mai occasione di vedere, a Cambridge si trova nelle edicole e nelle librerie un aggiornato bollettino, onde ciascuno può trarre un tempestivo ragguaglio dei corsi e dei servizi offerti in quella università (la notizia dei corsi offerti è particolarmente importante in un regime di libera



formazione dei piani di studio). Socialità universitaria, infine, e aiuto ai giovani quando devono affrontare le scelte decisive per la loro vita; di qui i servizi di orientamento agli studi, per gli studenti che entrano nell'università, e di orientamento alle professioni o addirittura di collocamento, per i laureati che la lasciano; servizi di cui nelle università italiane abbiamo non più che embrioni (merita davvero menzione, in una situazione simile, l'impegno dedicato in Pavia ad un servizio di orientamento agli studi della collega Prof. Andreani)²⁸.

In una università che, per queste ed altre strade, e con le didattiche del dialogo critico, tenda alla socialità, uno studente può cominciare a superare la sua alienazione e sentirsi qualcosa di più di un estraneo che debba mandare a memoria certe cose, saltare certi ostacoli e strappare un diploma. La popolazione universitaria, però, resta troppo numerosa perché una compiuta socialità possa realizzarsi immediatamente nella comunità universitaria totale. Si apre qui il discorso sul tipo di inserimento da procacciare per lo studente nella comunità universitaria totale. Ci sono due linee fondamentali possibili: una linea individualistica e una linea socialista. La linea individualistica rispecchia ancora la concezione dell'università come scuola privilegiata per i ceti superiori ed abbienti. In quella prospettiva lo studente aveva una soddisfacente integrazione sociale nella sua famiglia e nel suo ceto: il suo rapporto con l'università poteva rimanere individuale e limitarsi alle occasioni dell'insegnamento. Oggi molti studenti provengono da ceti inferiori e meno o non abbienti: i continuatori della vecchia linea individualistica chiedono che alle loro esigenze si sopperisca mediante un salario studentesco, ed eventualmente una camera in una casa dello studente, vedendo ancora il rapporto fra lo studente e l'università come un rapporto individuale. Frattanto, però, l'integrazione sociale dello studente nella famiglia e nel ceto di provenienza è fortemente diminuita: diminuita in generale per tutti i giovani, essa è diminuita di più per i giovani che si vanno sollevando sopra il ceto di provenienza ed acquistano attraverso gli studi atteggiamenti diversi da quelli della famiglia. La politica individualistica a favore dello studente singolo lo lascia nella disgregazione e nell'isolamento. Le masse degli studenti si trasformano così in "folle solitarie", infelici, percorse da profonde inquietudini, incapaci di critica attiva e costruzione feconda, esposte alle tentazioni solo apparentemente

²⁸ Sulle questioni toccate nel testo vedi il libro, già citato, di **G.B. BROOK**, *The modern university*. Uno dei problemi più gravi discussi da Brook è quello se, nei *parties* tra professori e studenti, giovi offrire caffè o sherry: pare che gli studenti inglesi siano per il caffè, considerando lo sherry proprio di *parties* troppo formali (p. 54).



contrarie del messianismo e qualunque.

La linea socialista consiste nella costituzione di comunità intermedie in cui la comunità universitaria totale trovi articolazioni e socialità piena. Funzione di tali comunità intermedie è procurare agli studenti, come suol dirsi, di prima generazione, oltre alla materiale possibilità di studiare, le sollecitazioni culturali forse mancanti nell'ambiente di origine; ed a tutti gli studenti le possibilità educative e formative di un sodalizio intellettuale. Una simile comunità

“offre agli studenti occasioni eccezionalmente favorevoli per gli stimolanti scambi fra mente e mente, per la nascita di amicizie, per imparare l'arte di comprendere gli altri e di vivere con gli altri, anche se abbiano idee e temperamento differente dai nostri: e può essere, e sovente è, una grande forza umanizzante”.

Queste parole sono tratte dal rapporto per gli anni dal 1929-30 al 1934-35 dell'inglese *University Grant Committee*: espressione di una permanente linea culturale e pedagogica che fa dell'università inglese la più feconda ed aperta del mondo²⁹.

Soltanto su uno sfondo di vive comunità intermedie, quando l'università affondi le radici in una terra così fermentante, le didattiche del dialogo critico sono per produrre tutta la ricchezza dei loro effetti. Le comunità universitarie intermedie possono essere permesse o incoraggiate dalla legge ma attuate soltanto nell'esercizio, seriamente impegnato in questa direzione, dell'autonomia universitaria.

Il modello storico di comunità universitaria intermedia è dato nel nostro paese da alcuni collegi universitari, di cui abbiano a Pavia i casi più illustri: il collegio Borromeo ed il collegio Ghislieri. Rispetto a tale modello, però, sono necessari, a mio giudizio, incrementi e cambiamenti. Finché i collegi accolgono in splendido isolamento minoranze assai piccole di studenti, si creano intorno ad essi tensioni e risentimenti ed esplose l'accusa di carezzare pochi privilegiati nell'abbandono degli altri. Questo non ingiustificato turbamento penetra nei collegi stessi, ed anzi la contestazione dei collegi è capeggiata da collegiali: benché di rado i contestatori di se medesimi arrivino a rinunciare al privilegio. È del resto esperienza comune che gli intellettuali, o aspiranti tali, amino godere insieme del privilegio e della soddisfazione morale di essere all'avanguardia nel rifiutarlo. Tensioni e risentimenti perderebbero via via ragioni, invece, quanto più la strutturazione per comunità intermedie si

²⁹ Vedi in proposito le considerazioni di **R.F. HARROD**, *La vita di J.M. Keynes*, traduzione di B. Maifi, Einaudi, Torino p. 81 ss.



allargasse a numeri maggiori di studenti e, al limite, a tutti gli studenti. In un simile processo il modello tradizionale dei collegi potrebbe essere utilmente riveduto in due sensi principali. Andrebbe cercato, da una parte, un collegamento culturale e sociale più intenso e continuo tra il collegio e l'università, escogitando forme stabili di appartenenza e partecipazione al collegio di docenti universitari. Andrebbero studiati, dall'altra parte, modi di associazione al collegio di studenti che non convivano nella sua sede. I vantaggi pratici del collegio potrebbero essere così riservati agli studenti che ne abbiano più urgente bisogno, senza escludere gli altri dalla comunità educativa³⁰.

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA

FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA

Corso di Laurea in Filosofia

PROGRAMMI E ORIENTAMENTI DI STUDIO

FILOSOFIA MORALE

(prof. Uberto Scarpelli)

Titolo "Logica, linguaggio e politica".

L'insegnamento della filosofia morale è impostato in rapporto al caso di uno studente che lo segue, come è previsto dal piano ufficiale degli studi, per due anni accademici. In vista di ciò, i corsi sono dedicati ad anni alterni a temi di logica deontica, che portano sui fondamenti della morale, ed a temi più immediatamente connessi all'esperienza morale personale e sociale, che consentano l'applicazione e la prova delle tesi di fondo. La frequenza (che è consigliata agli studenti del secondo e terzo anno) può avere inizio da un corso dell'uno come dell'altro tipo: vengono infatti adottati opportuni accorgimenti affinché un corso possa essere seguito con

³⁰ Sui collegi universitari italiani, studiati sotto vari aspetti vedi *I collegi universitari in Italia. Atti del Convegno nazionale di studio tenutosi a Milano il 13-15 novembre 1964*, Il Mulino, Bologna, 1965, ed. Pennati, *Il buon ritiro. L'immagine sociologica del Collegio Ghislieri*, Morcelliana, Brescia, 1967.



profitto anche senza aver seguito il corso precedente. L'autonomia acquistata in tale maniera da ogni corso rende possibile anche una frequenza limitata ad un anno accademico e la variazione degli argomenti rende non inutile una frequenza per tre anni accademici.

Poiché il docente pratica o professa una filosofia di tipo analitico, i corsi di filosofia morale assumono, con la funzione di introduzione alla problematica filosofico-morale, la funzione più generale di introduzione alla filosofia analitica; e poiché la filosofia analitica è oggi diffusa soprattutto nei paesi anglosassoni, i corsi stessi possono servire anche da introduzione alla filosofia inglese ed americana contemporanea.

Il docente non considera suo compito procedere all'esposizione di un sistema di idee già costituite (se egli facesse questo, la frequenza di un corso potrebbe essere vantaggiosamente sostituita con lo studio di un buon libro). Nemmeno ritiene di dovere, all'estremo opposto, ridurre il suo compito a quello di un "esperto" che fornisce la "bibliografia dell'argomento".

Il compito di un docente di filosofia, come egli lo intende, è quello di guidare gli allievi in un processo di accurata informazione e maturazione critica entro un rilevante settore di lavoro filosofico. La frequenza di un suo corso suppone dunque un certo grado di disponibilità iniziale alla impostazione del corso stesso, ed insieme una iniziativa intellettuale, che nello svolgimento del corso ha modo di svilupparsi sempre più ampiamente.

La forma appropriata ad un corso così concepito è quella seminariale, dopo una breve serie di lezioni introduttive e con l'eventuale parentesi di altre lezioni in seguito. Agli studenti sono richieste, oltre la partecipazione attiva di seminari, letture introduttive, una ricerca originale e la redazione di un contributo scritto. Qualsiasi attività di gruppo, e pertanto un corso in forma seminariale e collaborativa, esigono una partecipazione assidua e tempi di lavoro comuni. Il vantaggio che corrisponde, per gli studenti, ad un simile impegno è quello di conseguire la valutazione del merito nel momento stesso della conclusione del corso, evitando l'esame nella giustamente deprecata forma tradizionale.

Nell'anno accademico 1970-71 il corso di filosofia morale avrà per tema: Logica, linguaggio e politica.

Le principali direzioni di indagine (salve le determinazioni e variazioni che potranno essere suggerite dello sviluppo del lavoro) saranno probabilmente le seguenti:

(1) Il problema della dimostrazione o della giustificazione dei fini e dei valori politici;



(2) La conoscenza dei fatti politici, le ideologie politiche e i loro linguaggi (linguaggio e logica delle scienze politiche, linguaggio e strutture delle ideologie politiche);

(3) La funzione della filosofia politica;

(4) L'accostamento filosofico-analitico alla politica è meta-politico, nel senso che non comporta la professione di fini e valori politici, ma tende ad assumere i discorsi politici, fra cui quelli dimostrativi o giustificativi di fini e valori, come proprio oggetto. Esso ha però senza dubbio una rilevanza politica, illuminante le basi e la portata della conoscenza politica e le condizioni di accettazione delle ideologie politiche; ed in questa sua rilevanza può essere oggetto di critica politica. La critica politica dell'accostamento filosofico-analitico alla politica, e quindi la critica politica dell'impostazione data al corso dal docente, può costituire nel corso stesso un'interessante direzione di indagine, nella quale avrà modo di particolarmente manifestarsi l'iniziativa intellettuale degli studenti.

Poiché nel corso si avrà speciale riguardo, oltre che alle esperienze culturali italiane, alle vicende della filosofia politica, sotto l'influenza della filosofia analitica, in Inghilterra, ed al tentativo, portato avanti soprattutto negli Stati Uniti, di costituire una scienza politica come scienza empirica, anche questo corso può assolvere la funzione accessoria di introduzione alla filosofia inglese ed americana contemporanea.

Programma di lavoro:

1° PERIODO (fino alle vacanze natalizie)

Lavoro collettivo. Lezioni del docente di introduzione alla storia o ai metodi della filosofia analitica ed ai problemi della filosofia politica.

Lezioni dell'assistente di introduzione alla teoria dell'argomentazione.

Lavoro individuale degli studenti. Letture introduttive: **ALESSANDRO PESSERIN D'ENTRÈVES**, *La dottrina dello stato. Elementi di analisi e di interpretazione*, 2° ed., Torino, Giappichelli, 1967; **ROBERT A. DAHL**, *Introduzione alla scienza politica*, ed. it. a cura di Giovanni Sartori, Bologna, Il Mulino, 1967 (questa lettura potrà essere utilmente integrata con la consultazione della antologia di scienza politica, a cura di Giovanni Sartori, Bologna, Il Mulino, 1970); **UBERTO SCARPELLI**, *Semantica, morale, diritto*, Torino, Giappichelli, 1969 (questa lettura potrà essere utilmente integrata con quella di **JAMES O. URMSON**, *L'analisi filosofica. Origini e sviluppi della filosofia analitici*, tr. it. di Luciano M. Leone, Milano, Mursia, 1969).

Altre eventuali, libere letture introduttive saranno consigliate in apertura del corso. Sulle letture da loro effettuate gli studenti avranno con



l'assistente colloqui informali a carattere orientativo.

2° PERIODO (da gennaio a metà marzo circa).

Lavoro collettivo. Lettura e discussione nel seminario di alcuni saggi di filosofia politica. Dei saggi pubblicati in lingua straniera sarà fornita una traduzione italiana a cura e spese dell'Istituto di filosofia.

Lavoro individuale (o per piccoli gruppi) degli studenti. Ricerche originali su temi a scelta nell'ambito della problematica del corso (es.: ricerche analitiche sui concetti politici principali, come "potere", "autorità", "libertà", etc.; ricerche storico-critiche sulla logica ed il linguaggio di filosofi della politica, classici e contemporanei; ricerche indirizzate alla critica politica dell'accostamento filosofico-analitico alla politica, etc.)

3° PERIODO (fino al termine del corso).

Lavoro collettivo = Presentazione e discussione nel seminario delle ricerche effettuate dagli studenti.

Lavoro individuale degli studenti = Redazione di un contributo scritto su uno dei temi principali trattati nel corso.

N. B. Gli studenti che desiderino includere nel proprio piano di studi, per l'anno accademico 1970-71, la filosofia morale, ma, essendo lavoratori o per altro serio impedimento, non possano seguirne il corso, sono invitati a prendere contatto con l'assistente (anche per lettera) prima delle vacanze natalizie.

FILOBOFIA DEL DIRITTO
(prof. Uberto Scarpelli)
presso la Facoltà di Giurisprudenza

Titolo "Le scienze giuridiche e la loro funzione civile"

Nella cultura giuridica italiana di oggi è molto vivo il dibattito sul ruolo dei giudici nell'organizzazione politica e sociale: il modello tradizionale del giudice che applica imparzialmente una legge preconstituita viene da varie parti attaccato e rifiutato, si tende da molti a riconoscere ed immettere nell'attività giudiziaria una dimensione immediatamente politica. Sui fini e modi del ruolo dei giudici, e sui valori che vi sono connessi, la magistratura italiana è ormai profondamente divisa. Un



analogo dibattito ha investito il ruolo che nell'organizzazione politica e sociale hanno i giuristi (tale espressione è usata qui per indicare gli studiosi e gli insegnanti di diritto): questo dibattito è rimasto però, eccezion fatte per alcuni settori del lavoro dei giuristi, meno vivace ed approfondito di quello concernente i giudici.

I problemi relativi al ruolo dei giuristi nell'organizzazione politica e sociale sono invece non meno importanti dei problemi relativi al ruolo dei giudici, e probabilmente anche più importanti. È compito dei giuristi, infatti, attraverso l'insegnamento e gli scritti, formare i futuri giudici, costituire e sviluppare le strutture culturali in cui si svolge l'attività giudiziaria, elaborare eventualmente le prospettive di nuovi rapporti fra la pratica e la teoria del diritto ed i poteri politici. L'incidenza politico-sociale dell'attività dei giuristi è insomma meno rapida e meno evidente dell'incidenza dell'attività dei giudici, ma è più larga e più duratura. Bisogna dare atto ai giovani di aver avvertito acutamente, nelle discussioni che negli ultimi anni hanno messo in questione le culture ufficiale ed accademica, l'importanza politica e sociale del lavoro dei giuristi: restano in proposito documenti assai interessanti e stimolanti.

Scegliere oggi, come tema di un corso di filosofia del diritto, la funzione civile delle scienze giuridiche, può essere un modo per non lasciar disperdere i fermenti, le sincere esigenze e le giustificate preoccupazioni emersi dalle discussioni degli anni caldi, portando avanti il discorso con non minor impegno critico, ma con animo più sereno e su quella base di preparazione e di informazione, senza la quale esso si riduce ad un'effimera espressione di emozioni. Lo stesso titolo del corso che fa riferimento alla funzione civile piuttosto che alla funzione politica delle scienze giuridiche, corrisponde all'intenzione di dare maggiore respiro alla discussione, vedendo nelle relazioni, scoperte e implicite, delle scienze giuridiche con l'esercizio del potere politico un momento centrale, ma non esclusivo della loro funzione nella società. Una soddisfacente realizzazione delle finalità del corso potrà aversi soltanto se gli studenti che sceglieranno di parteciparvi vi apporteranno un contributo insieme serio e indipendente, mettendo a confronto i loro valori etici e politici con gli atteggiamenti e i principi della cultura giuridica in cui si vanno formando.

Si cercherà, nello svolgimento del corso, di individuare i principali modelli delle varie scienze giuridiche prodotti ed operanti nella cultura giuridica moderna e contemporanea, considerando i rapporti di quei modelli con l'effettivo procedere dei giuristi nelle loro attività e mettendone in luce le presupposizioni, implicazioni e conseguenze politiche e sociali. Il corso prenderà avvio da un esame, condotto dal



docente, della configurazione delle diverse scienze giuridiche nel pensiero di Kelsen. Kelsen, infatti, è ancora per la cultura giuridica un essenziale punto di riferimento e rappresenta in essa una sorta di punto di arrivo e di punto di partenza. La sua opera è, per un verso, la formulazione più rigorosa e coerente delle posizioni di un filone centrale di tale cultura, il positivismo giuridico, e dei modelli di scienze giuridiche che vi corrispondono, mentre, per altro verso, già mostra presagi di crisi di quelle posizioni e di quei modelli, cioè della crisi che si è sempre più apertamente manifestata negli ultimi tempi.

L'esame della configurazione delle scienze giuridiche nel pensiero di Kelsen presenterà il vantaggio di fornire sin dall'inizio del corso un preciso quadro logico cui rifarsi. Spetterà quindi al docente tracciare la costituzione di tale quadro nelle vicende storiche del positivismo giuridico, ripercorrendo inoltre le linee fondamentali di sviluppo degli indirizzi e movimenti giuridici alternativi (si risalirà probabilmente in questo discorso sino ai problemi e agli orientamenti del Settecento). In altra direzione invece, sullo sfondo storico così ottenuto, la concezione positivista delle scienze giuridiche, identificata partendo da Kelsen, sarà sottoposta alla critica per saggiare, secondo gli interessi sopra indicati, la sua attuale validità rispetto alle concezioni che ad essa si contrappongono nella cultura giuridica di oggi.

In quest'ultima direzione di lavoro gli studenti porteranno attivi contributi provvedendo singolarmente, o in piccoli gruppi, ad approfondire l'uno o l'altro aspetto dell'una o dell'altra scienza giuridica e della teorizzazione relativa e riferendo in proposito nei seminari che saranno organizzati.

Ai seminari su relazione degli studenti si aggiungeranno alcuni seminari su relazione di studiosi appositamente invitati. Un corso così impostato richiede naturalmente agli studenti che vi partecipano una frequenza assidua. In corrispondenza ad un simile impegno, il merito degli studenti potrà essere valutato, come si è fatto nel precedente anno accademico, immediatamente alla fine del corso, sulla base del contributo da ciascuno arrecato al comune lavoro e di un'eventuale prova integrativa concordata.

Gli studenti frequentanti dovranno disporre dell'opera di **KELSEN**, *Lineamenti di dottrina pura del diritto*, "Piccola biblioteca Einaudi", n. 95.

Alcuni testi di orientamento generale saranno consigliati, essendo necessario per ognuno di essi una motivazione, nelle prime lezioni del corso.

Gli studenti lavoratori e quelli che per oltre gravi ragioni si trovino nell'impossibilità di frequentare, ma intendano sostenere l'esame di



filosofia del diritto a conclusione dell'anno accademico 1970-71, potranno prepararsi sui seguenti testi:

KELSEN, *Lineamenti di dottrina pura del diritto*, cit.

BOBBIO, *Teoria della scienza giuridica*, Giappichelli.

BOBBIO, *Il positivismo giuridico*, Cooperativa Libreria Universitaria Torinese.