

Filologia Antica e Moderna

n.s. VII, 1
(XXXV, 59)
2025

faem

RUBBETTINO

Filologia Antica e Moderna

n.s. VII, 1
(XXXV, 59)

2025

La scuola degli antichi e dei moderni

a cura di
Grazia Maria Masselli

RUBBETTINO

DIRETTORI

GILIO FERRONI, RAFFAELE PERRELLI, GIOVANNI POLARA

DIRETTORE RESPONSABILE

NUCCIO ORDINE

REDATTORE EDITORIALE

FRANCESCO IUSI

COMITATO SCIENTIFICO

Giancarlo Abbamonte (Università di Napoli – Federico II), Mariella Bonvicini (Università di Parma), Claudio Buongiovanni (Università della Campania – Luigi Vanvitelli), Mirko Casagrande (Università della Calabria), Chiara Cassiani (Università della Calabria), Irma Ciccarelli (Università di Bari – Aldo Moro), Benedetto Clausi (Università della Calabria), Silvia Condorelli (Università di Napoli – Federico II), Franca Ela Consolino (Università dell’Aquila), Roberto Dainotto (Duke University), Arturo De Vivo (Università di Napoli – Federico II), Paolo Desogus (Sorbonne Université), Rosalba Dimundo (Università di Bari – Aldo Moro), Stefano Ercolino (Università di Venezia – Ca’ Foscari), Maria Cristina Figorilli (Università della Calabria), Adelaide Fongoni (Università della Calabria), John Freccero (New York University), Margherita Ganeri (Università della Calabria), Marco Gatto (Università della Calabria), Yves Hersant (École des Hautes Études en Sciences Sociales – Paris), Giovanni Laudizi (Università del Salento), Romano Luperini (Università di Siena), Grazia Maria Masselli (Università di Foggia), Paolo Mastandrea (Università di Venezia – Ca’ Foscari), Fabio Moliterni (Università del Salento), Laurent Pernot (Université de Strasbourg), Orazio Portuese (Università di Catania), Chiara Renda (Università di Napoli – Federico II), Alessandra Romeo (Università della Calabria), Amneris Roselli (Istituto Orientale di Napoli), Stefania Santelia (Università di Bari – Aldo Moro), Niccolò Scaffai (Università di Siena), Alden Smith (Baylor University – Texas), Marisa Squillante (Università di Napoli – Federico II), María Alejandra Vitale (Universidad de Buenos Aires), Stefania Voce (Università di Parma), Heinrich von Staden (Princeton University), Winfried Wehle (Eichstätt Universität), Bernhard Zimmermann (Albert-Ludwigs-Universität – Freiburg im Breisgau)

COMITATO DI REDAZIONE

Francesca Biondi, Mariafrancesca Cozzolino, Emanuela De Luca, Enrico De Luca, Fabrizio Feraco, Ornella Fuoco, Carmela Laudani, Giuseppe Lo Castro, Piergiuseppe Pandolfo, Federica Sconza

«*FILOLOGIA ANTICA E MODERNA*» è una rivista scientifica *double blind peer-reviewed*

I contributi proposti per la valutazione (articolo, saggio, recensione) redatti in forma definitiva secondo le norme indicate sul sito web www.filologiaanticaemoderna.unical.it, devono essere inviati in formato elettronico all’indirizzo redazione.faem@unical.it.

I libri e le riviste per scambio e recensione devono essere inviati al Comitato di Redazione di «*Filologia Antica e Moderna*» presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Università della Calabria, 87030 Arcavacata di Rende (Cosenza)

Per l’acquisto di un numero o l’abbonamento (due numeri all’anno, € 40,00) rivolgersi a: Rubbettino Editore - Viale Rosario Rubbettino, 10 - 88049 Soveria Mannelli (CZ)

Pubblicazione realizzata con il contributo di Ateneo per la politica della Qualità della Ricerca e della Terza Missione dell’Università di Foggia - Dipartimento di Studi Umanistici - Sezione Filologie, Letterature e Lingue.

Tutti i contributi sono gratuitamente disponibili sul sito [<http://www.filologiaanticaemoderna.unical.it/>] trascorsi tre mesi dalla pubblicazione.

Registrazione Tribunale di Cosenza N. 517 del 21/4/1992

ISSN 1123-4059

FILOLOGIA ANTICA E MODERNA
N.S. VII, 1 (XXXV, 59), 2025

Introduzione

Grazia Maria Masselli

- VII *La scuola degli antichi e dei moderni:
alcune osservazioni*

Articoli

Menico Caroli

- 3 *La scuola domestica delle aristocratiche ateniesi,
tra arte e teatro*

Anna Maria Cotugno

- 27 *Il dibattito sulla scuola in Puglia nel primo Novecento*

Dalila D'Alfonso

- 45 *Sulla necessità dell'‘indirizzo agrario’: a scuola
da Columella*

Tiziana Ingravallo

- 65 *La scuola delle donne e il pensiero radicale inglese:
le Letters on Education di Catharine Macaulay*

Vincenzo Lomiento

- 77 *La pedagogia e le emozioni nelle Confessioni di Agostino*

Maria Stefania Montecalvo

- 101 *Jean-Baptiste-Gaspard d'Ansse de Villoison e le lezioni su
Pindaro (1799-1800)*

Gianni Antonio Palumbo

- 141 *Vita scolastica e riflessione sull'istruzione nell'opera di
Piero Calamandrei*

Matteo Pellegrino

- 157 *Formazione letteraria nel teatro ateniese del V sec. a.C.:
un caso di studio*

- Tiziana Rago**
171 «Come se fossero contemporanei». Gaetano Salvemini,
la nuova scuola classica e il nuovo latino
- Francesca Sivo**
205 *Parole e immagini nella pedagogia di Comenio:
tra auctoritas antica e innovazione multimediale*
- Antonella Tedeschi**
251 *Il rhetor alla prova del Debate*
- Sebastiano Valerio**
269 “*Nel mezzo del cammin*”: percorsi narrativi e di orientamento
didattico nella letteratura italiana

Introduzione

Grazia Maria Masselli

La scuola degli antichi e dei moderni: alcune osservazioni

Il volume presenta contributi di colleghi e colleghi afferenti alla Sezione di *Filologie, Letterature e Lingue* del Dipartimento di *Studi Umanistici* dell'Università di Foggia, che, in attuazione della sua politica della didattica, della ricerca e della terza missione, ha destinato un finanziamento alla nostra ricerca: come Coordinatrice, ringrazio la Direttrice del Dipartimento, prof.ssa Barbara De Serio, per la cura e la sensibilità rivolte ai nostri studi.

Nell'occasione, si è scelta una tematica, la scuola, variamente declinabile, nel rispetto degli specifici ambiti di ricerca di chi, nel coltivare campi di interesse disciplinari con un approccio linguistico-letterario e critico-testuale, concentra al contempo l'attenzione sulle forme di persistenza culturale e letteraria del mondo antico nelle culture delle età successive: sono grata al prof. Raffaele Perrelli, per aver voluto ospitare i nostri contributi nella prestigiosa rivista «*Filologia Antica e Moderna*», da lui diretta.

La nostra è una prospettiva interdisciplinare e creativa, che in effetti risente di quella che Macrobio (*Sat. 5,17,4-6*), in riferimento alla storia d'amore tra Didone ed Enea, riconosceva come la conquista culturale più gratificante: la resa di una medesima *fabula* tramite diversi linguaggi e differenti testimoni, tanto da arrivare ad attribuire una *species veritatis*

a una *fabula* falsa. In quell'occasione, al fine di significare l'azione del trasferimento e il viaggio culturale dalla letteratura greca (le *Argonautiche* di Apollonio Rodio) a quella latina (l'*Eneide* di Virgilio), Macrobio si era affidato al verbo tecnico *transferre* (5,17,4: *ad Didonem vel Ae-nean amatoriam incontinentiam Medeae circa Iasonem transferendo*)¹ e all'immagine della vendemmia (5,17,4: *quia non de unius racemis vindemiam sibi fecit, sed bene in rem suam vertit quidquid ubicumque invenit imitandum*): la dinamica della traslocazione e del trapianto sotto la propria giurisdizione/paternità si traduceva in appropriazione/adattamento/trasformazione di quanto Virgilio aveva ritenuto opportuno imitare, in una prospettiva di *certamen atque aemulatio* (per dirla con Quint. *inst.* 10,5,4) con il precedente greco.

Una prospettiva, peraltro, già ben espressa da Seneca (*epist.* 84) nella sua ‘teoria’ dell’imitazione creativa, che suggeriva la necessità e l’utilità di mettere insieme (84,2: *colligere*) continue ed eterogenee letture e attivare assidui dialoghi con gli archetipi, prima di passare alla fase del comporre: modello di riferimento il lavoro paziente e operoso delle api (84,5: *apes debemus imitari*), che, in vista della produzione del miele, suggono qua e là il nettare dai fiori.

Una prospettiva poi condivisa da Francesco Petrarca (*Fam.* 1,8; 22,2; 23,19), che aveva fatto ricorso all’*intentio* creativa del Cordovese e alle sue idee sulla *bona imitatio*, sull’*insignis mutatio*, sulla *mellificatio*, rinnovando la teoria della *reductio ad unum*, a partire dai Classici verso la rielaborazione originale.

Una prospettiva efficace, per tornare a Macrobio, se a dispetto dell’ipoteca giocata dalla cultura e dalla letteratura greca sulla coscienza dei lettori colti, l’operazione di transcodifica e la mediazione artistica operate dall’intellettuale romano avevano avuto un clamoroso successo nella comunicazione, fino a invadere altri campi artistici ed espressivi, dalla letteratura alle arti visive, dalla pittura alla scultura, al teatro: *Quod ita elegantius auctore digessit, ut fabula lascivientis Didonis, quam falsam novit universitas, per tot tamen saecula speciem veritatis obtineat et ita pro vero per ora omnium volitet, ut pictores factoresque et qui figurantis*

¹ Non diversamente Serv. *ad Verg. Aen.* 4,1: *Apollonius Argonautica scripsit et in tertio inducit amantem Medeam: inde totus hic liber translatus est.*

liciorum contextas imitantur effigies, hac materia vel maxime in effigiandis simulacris tamquam unico argomento decoris utantur, nec minus histrionum perpetuis et gestibus et cantibus celebretur (Sat. 5,17,5).

Si tratta, in verità, di un approccio che affonda le radici nella scuola antica, una scuola polivalente e dialettica, nella volontà di educare e creare un sapere (e un costume) comune e condiviso, tra esegezi, *certamina* a distanza e riscrittura². Una scuola che raccomandava l’importanza della lettura e dell’*imitatio* dei *digni auctores*, dai quali *verborum sumenda copia est et varietas figurarum et componendi ratio* (Quint. *inst.* 10,2,1), per acquisire proprietà di linguaggio e *ars* nella composizione e nella comunicazione del proprio pensiero, dall’esercizio di traduzione alla composizione originale: una scuola in cui le capacità logico-argomentative del futuro avvocato e/o politico erano puntualmente messe alla prova da un’*exercitatio* finalizzata all’apprendimento e all’acquisizione dei precetti che avrebbero portato il giovane all’autonomia e all’originalità di scrittura, nel rispetto dei domini di quella retorica che è *elegantia* e *ordo verborum*, coincide con *inventio*, *dispositio* e *ornatus* e ricorre alla complessa dottrina degli *status causae*, a partire dall’individuazione delle *quaestiones* che permettessero alla causa di *consistere* e alle *adlocutiones in utramque partem* di prendere corpo, in direzione della composizione di *artificiosae adlocutiones*, per utilizzare la formula del *grammaticus* Mauro Servio Onorato (*ad Verg. Aen.* 4,305), a proposito delle parole rivolte da Didone a Enea, sul punto di lasciare Cartagine.

È, del resto, noto che, per il loro carattere mimetico e l’intrinseca *ratio rhetoricae artis*, nella prassi scolastica antica l’epica, insieme con la commedia, costituiva uno stimolante e fruttuoso campo di sperimentazione, confronto e gara per maestri e allievi: una risorsa, un ‘serbatoio’ di *thema-ta declinatori* da studiare e analizzare, per apprendere come inquadrare giuridicamente una causa, come strutturare l’*oratio*, come recuperare la topica più utile, come sostenere le ragioni della propria parte e renderle credibili, simulando occasioni processuali, secondo le più coerenti linee di

² *Nec aliena tantum transferre, sed etiam nostra pluribus modis tractare proderit, ut ex industria sumamus sententias quasdam easque versemus quam numerosissime, velut eadem cera aliae aliaeque formae duci solent* (Quint. *inst.* 10,5,9), *se nihil autem crescit sola imitatione* (Quint. *inst.* 10,2,8) e *contendere potius quam sequi debent* (Quint. *inst.* 10,2,9).

accusa e di difesa. Una risorsa ancora oggi potenzialmente spendibile in quel *debate* che chiama gli studenti a esprimersi *pro* e *contra*, stimolando, peraltro, abilità cognitive, comunicative, socio-comportamentali, emotivo-motivazionali, organizzativo-gestionali, etc.: una risorsa per il docente del XXI secolo, che, attraverso l'accattivante approccio di *grammatici* o *rhetores*, nella ‘relazione triangolare’ maestro-autore-allievo e nell’intreccio di prospettive e punti di vista, avrebbe l’opportunità preziosa di accedere all’officina culturale del ‘collega’ e di lì alla biblioteca dell’*auctor* e di cogliere dottrina e sensibilità nei confronti di moduli espressivi, scelte lessicali o sintattiche o retoriche, che avevano meritato un approfondimento stratigrafico, al fine di svelare gli orizzonti semantici impliciti o i connotati ideologici, religiosi, valoriali, antropologici, giuridici, sociali, etc., spesso sottesi all’apparente neutralità della narrazione.

In questo contesto, il quadro delle competenze lascia intravedere un profondo sostrato, costituito da ampie letture, un sostrato che, in un gioco di specchi, si riaffaccia di continuo sotto forma di quelle che oggi definiamo memoria letteraria e memoria culturale. Da questo punto di vista, l’analisi del *Fortleben* del Classico è occasione di lettura di secoli di sensi e sovrassensi e di riflessione sulla capacità degli Antichi di percorrere i tempi anche in una sfera nevralgica e quanto mai attuale come quella della scuola: è lì che la *fabula* antica, il mito, «questa specie di straordinario assegno in bianco sul quale ogni poeta a turno può permettersi di scrivere la cifra che preferisce»³, espressione dell’immaginario della società e prodotto di fede, credenze, paradigmi comportamentali, linguistici e culturali, offriva (e offre), nella sua virtuosa complessità, nella sua qualità metamorfica, nel suo esercizio di possibilità, un’importante spendibilità didattica, incoraggiando la fortuna e l’uso atemporale di un *plot*, che non ha esaurito tutte le sue svolte narrative.

È il mito ‘a rete’⁴: rete a strascico, rete fra testi letterari, rete fra linguaggi. Il mito che nasce come linguaggio reticolato: si impiglia negli elementi fondanti delle culture antiche e al contempo si modella a partire

³ M. Yourcenar, *Tutto il teatro*, trad. it., Milano, Bompiani, 1988, p. 184 (è il saggio introduttivo alla sua *Elettra o La caduta delle maschere*).

⁴ Fu l’idea di Gianni Cipriani alla base del PCTO Web Mythology, oggi gestito da Tiziana Ragono: cfr. il suo *Web Mythology*, «Silvae di Latina Didaxis» XXII, 56/57, 2021, pp. 221-237.

da un nucleo di base, ripetutamente plasmato e risemantizzato, in un orrido destinato a rivelare sorprendenti intersezioni; intesse legami e getta ponti tra culture lontane nel tempo e nello spazio e tra linguaggi diversi, che reificano e modificano, riecheggiano e trasformano la creazione mitica in altri testi e in altra cultura, segno di una parola antica che non rinasce nell'oggi, magari attraverso il ritorno forzato al parlato, ma si è già rinnovata in molteplici forme di adattamento.

Il mito cangiante e infinitamente esteso si fa strumento di sopravvivenza della tradizione, veicolo di un mondo tanto lontano quanto essenziale per la nostra identità, offrendo numerose opportunità insite nella sua ‘virtualità’ e nella sua persistente modificabilità sincronica e diacronica, prestandosi a occasioni di confronto tra culture, di arricchimento multidisciplinare e di approfondimento dei meccanismi regolativi della traduzione non solo interlinguistica, ma anche intersemiotica, motivata dall'intenzione di far rivivere e rielaborare, magari sfidare in altro codice segnico, quanto è già diventato autorevole modello nel codice letterario: dalla *fabula* alla *tabula*, dal testo all'immagine, alle note, etc., senza trascurare l'applicazione delle nuove tecnologie informatiche e multimediali, in una paideia circolare, che rivendica la continua sorpresa dell'intelligenza umana, (con)battendo, in uno spazio di resistenza intellettuale, i rischi del *machine learning* e colorando di contenuti umani le artificiali tracce di lavoro.

Di qui l'invito di Gianni Cipriani a «captare il brusio della voce dei Classici [...] nelle riconfigurazioni di materiale millenario che la cultura europea ha elaborato nei secoli [...] per inaugurare una propria letteratura e una propria civiltà, frutto dei tempi moderni, ma anche di un'educazione basata sull'uso e sul riuso dell'antico»⁵. Un invito, il suo, a *perlegere*, che – come insegnava Servio *ad Verg. Aen. 6,34* – equivaleva a *perspectare, scilicet picturam*⁶, rivendicando pari abilità nel leggere un testo o un'opera d'arte, entrambi attraversati dagli occhi: «lire jusqu'au bout» avrebbero tradotto Alfred Ernout e Alfred Meillet in quelle note del *Dictionnaire étymologique de la langue latine*⁷, con cui proponevano scientificamente

⁵ Prefazione alla Collana di studi e commenti Echo, p. 5.

⁶ Quindi la chiosa: *Nec incongrue legi picturam dixit, cum graece γράψαι et pingere dicatur et scribere.*

⁷ Paris 1959⁴ (rév. 1985, rist. 2001), pp. 348-349.

l’albero genealogico di *legere*, inseguendone la traiettoria nell’arco dei secoli, a partire da un contesto essenzialmente rurale («legere: “ramasser”, “cueillir”; *oleam qui legerit*, Cat., Agr. 144,1; *l. nucēs*, Cic., de Or. 2,66,265. [...] Par suite: 1° recueillir [...]. 2° rassembler [...]. 3° choisir [...]. 4° lire). Proprio ciò che Marco Terenzio Varrone (*ling.* 6,66) aveva provato a ricostruire nel I sec. a.C., rintracciando l’origine e la funzionalità del vocabolario in uso: si diceva *legere* (leggere), poiché le lettere sono raccolte dagli occhi (*quod leguntur ab oculis litterae*), così come i *legati* sono scelti per essere mandati in missione, i *leguli* raccolgono olive o uva, etc.

Solo un esempio o un richiamo, questo, alla valutazione etimologica del lessico, quella che avrebbe portato di volta in volta all’*impositio verborum* e che aiuterà noi ad andare a ritroso alla scoperta del nostro vocabolario e a comprendere il formarsi progressivo di una lingua connessa alla sua storia e alla sua civiltà, filo rosso della nostra cultura. Una lingua «non statica, ma dinamica, quella latina»⁸, «plastica, proteiforme, metamorfica dietro la sua apparenza di lingua perenne»⁹: una lingua che corrisponde a testi, «libri condivisi»¹⁰, poiché ormai parte di una comune enciclopedia culturale; una lingua che coincide con cultura, che quei testi veicolano e traghettano; una lingua che «insegna a riconoscere il volto delle parole e a comunicare meglio, che è un diritto di tutti»¹¹, riaprendo «il tempio del tempo»¹², con lo sguardo rivolto contemporaneamente avanti e indietro (*simul ante retroque prospiciens*: Petr. *Rer. mem.* 1,19,4). Una lingua che si è solo trasformata: è diventata italiano, francese, spagnolo, etc., e vive nelle lingue che parliamo; è diventata – è il gioco della memoria ricostruttiva – arte, musica, iconografia, teatro, letteratura, etc., e «la letteratura [...] è viva perché genera [...] altra scrittura, [...] perché esistono i lettori, perché esiste l’interpretazione, che è [...] dialogo tra i secoli, che [...] rinnova di continuo la possibilità del permanere»¹³.

⁸ I. Dionigi, *Il presente non basta. La lezione del latino*, Milano, Mondadori, 2016, p. 22.

⁹ *Ibid.*, p. 87.

¹⁰ M. Bettini, *A che servono i Greci e i Romani? L’Italia e la cultura umanistica*, Torino, Einaudi, 2017, p. 44.

¹¹ I. Dionigi, *Non facciamo più della lingua una questione ideologica*, su «Il Foglio» del 25.1.2025.

¹² *Ibid.*

¹³ N. Gardini, *Viva il latino. Storia e bellezza di una lingua inutile*, Milano, Garzanti, 2016, p. 216.

Quella lingua latina solletica l'intelligenza e la fantasia, consentendoci di *intellegere*, di introdurci nel mondo antico e di comprenderlo con sensibilità, «con occhi, anima, sensi»¹⁴ del suo secolo, provando a «eliminare finché possibile tutte le idee, i sentimenti che si sono accumulati, strato su strato, tra quegli esseri e noi»¹⁵, in un dialogo accanito e delicato, appassionato e scrupoloso, intelligente e colto con un testo che resta antico, irriducibile nella sua estraneità e in relazione al quale noi subiamo destabilizzanti straniamenti o sfasature, che, in fondo, nessuna teoria della traduzione e nessuna conoscenza pur piena della lingua latina potranno evitare: «perché l'autore non è quello» – scriveva Leopardi (*Zib.* 2135), alle prese lui stesso con il problematico tirocinio del tradurre, intessuto di perizia filologica e intellettuale e al contempo inteso come processo culturale – «e non produce [...] quel medesimo effetto che produce l'originale».

Ciò inevitabilmente sollecita il tema della traduzione e dell'originalità, tra consapevolezza di un originale inimitabile nella sua capacità comunicativa e possibilità di esprimere la propria personalità creativa, aprendosi a un altro tipo di traduzione, la riscrittura, forma della «sovrapravvivenza dell'originale»¹⁶, data la permeabilità e la disponibilità di quest'ultimo ad assumere *mutatae formae*, un altro aspetto, un'altra semantica, un altro, imprevisto *appeal*.

Sotto questo profilo, se la lingua è veicolo privilegiato nel divenire delle culture, la traduzione in senso lato si fa questione globalmente culturale: da ‘esercizio di stile’ (per alludere a Raymond Queneau¹⁷) a espressione dell’aspirazione a ritrovare un modo, il modo, per avvicinarsi al classico e alla cultura dei parlanti, stabilendo all’interno delle coordinate culturali della lingua d’arrivo lo stesso dialogo che l’originale intratteneva con lo spazio culturale della lingua di partenza; da riproduzione di *verbum pro verbo* (Cic. *opt. gen.* 14)¹⁸ a resa di *genus omne verborum*

¹⁴ M. Yourcenar, *Taccuini di appunti*, ‘deposito sentimentale’ delle sue *Memorie di Adriano*, trad. it., Torino, Einaudi, 1988³, p. 289.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ W. Benjamin, *Il compito del traduttore*, in Id., *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, trad. it., Torino, Einaudi, 1962, p. 41.

¹⁷ *Exercices de style*, Paris, Gallimard, 1947.

¹⁸ *Iustum ego locum totidem verbis a Dicearcho transtuli* scriveva Cicerone ad Attico (6,2,3), laddove *transferre*, come *traducere*, veicola il trasporto di ogni singola parola da una lingua all’altra.

*vimque (ibid.)¹⁹; da fedeltà al *senso testuale* (la cosiddetta traduzione letterale, che può figurare come il baluardo da non infrangere!) a rispetto dell'autentica *intenzione comunicativa* dello scrittore (*salvo modo poetae sensu* avrebbe esplicitato Quint. *inst.* 1,9,2), sempre nella certezza del ‘tradimento’ di un testo da restituire dicendo «quasi la stessa cosa»²⁰ e provando a provocare pari effetti di comunicazione; da accertamento e valutazione della competenza linguistica e grammaticale fine a sé stesse a esperienza conoscitiva, traduzione culturale, tradizione del sapere, passaggio di consegne; da prevaricazione a osmosi fra culture, mediazione fra civiltà, ricerca di una relazione con un luogo concreto, carico di memoria privata e storica; da sterile rituale a ingresso nel laboratorio dell'autore antico, scoperta delle sue letture, verifica del gioco dialettico con modelli riecheggiati, reificati, trasformati, volti, nella pratica del *con/vertere* (verbo del tradurre, ma è anche del comporre, nel suo girare sotto le mani del ‘vasaio’ di turno, nella sua valenza di movimento e successione incessante, nella sua dimensione creativa e artistica), verso una nuova forma e una nuova proposta interpretativa.*

È questo perenne *certamen* a garantire la presenza dell'antichità classica nel nostro immaginario e nel nostro pensiero, a dare linfa a un'eredità che ricrea sé stessa sotto altre forme, a promuovere la nostra indagine sul classico «bifronte»²¹, sospeso tra passato e futuro, memoria e avvenire, in una perpetua attualità: perché «quel bifrontismo, attraverso lo studio, diventa nostro»²².

Grazia Maria Masselli
graziamaria.masselli@unifg.it

¹⁹ *Nec converti ut interpres*, – si spiega nello stesso passo, in cui l'*interpres* funge da canale, delimitando il flusso comunicativo all'interno di uno spazio fissato fra due punti – *sed ut orator, sententiis isdem et earum formis tamquam figuris, verbis ad nostram consuetudinem aptis*.

²⁰ U. Eco, *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani, 2003.

²¹ N. Gardini, *Studiare per amore. Gioie e ragioni di un infinito incanto*, Milano, Garzanti, 2024, p. 66.

²² *Ibid.*

Articoli

Menico Caroli

La scuola domestica delle aristocratiche ateniesi, tra arte e teatro

Nel mondo omerico, il possesso di *nous* e *phren*, quali prerogative naturali condivise da uomini e donne, emerge in relazione a figure femminili di nobile lignaggio; tra queste spiccano Penelope e Arete, sposa e nipote di Alcinoo, re dei Feaci, entrambe evocate nell'*Odissea* come donne di apprezzabile intelletto¹.

È noto da Platone che, tra i filosofi del V secolo a.C., Socrate abbia prefigurato una sorta di ‘democrazia di genere’ sul piano della natura intellettuale². Lo stesso tema fu poi ripreso da Aristotele, ma con l’intento

¹ Arete è γυνή non priva di buon senso (cfr. *Od.* VII, 73 οὐ μὲν γάρ τι νόου ... δεύεται); περίφρων è epiteto ricorrente di Penelope (cfr. *Od.* I, 329; XIX, 308), la quale desidera essere giudicata per il *nous* e la *metis*, qualità, tradizionalmente associate a Odisseo, che la portano a eccellere su altre donne (cfr. *Od.* XIX, 325-326 εἴ τι γυναικῶν / ἀλλάσσων περίειμι νοοῦ καὶ ἐπίφρονα μῆτιν).

² Vd. *infra*, n. 8, la riflessione socratica riportata da Xen. *Smp.* II, 9, nel *Menone* (cfr. 71e-73b), Platone riconduce a Socrate il pensiero secondo cui uomini e donne sarebbero dotati di pari *arete* esercitata dagli uni nella gestione della *polis* e dalle altre in quella dell’*oikos*: la virtù non sarebbe diversa per uomini e donne in quanto tali, ma si definirebbe in relazione al ruolo che ciascuno esercita nella vita. Quindi, tanto l’uomo nella gestione della *polis* quanto la donna nella gestione dell’*oikos* possono esercitare virtù, intesa come capacità di svolgere egregiamente una propria funzione sociale. In questo contesto, Platone – per bocca di Socrate – propone una visione che riconosce una sorta di ‘egualanza funzionale’ tra i sessi, almeno sul piano della capacità di esercitare la virtù. La distinzione non sarebbe sancita dalla *physis*, ma dalla operatività: uomini e donne sarebbero in grado di manifestare *arete* in ambiti diversi ma con pari valore, sebbene all’interno di un sistema sociale segnato dalla divisione dei ruoli tradizionali (politica per l’uomo, domestica per la donna). Questo *frame* del pensiero

di orientare il dibattito verso l'ortodossia tradizionale. Nella *Politica*, infatti, lo Stagirita offre una visione gerarchica della natura umana³, in cui la donna è considerata inferiore all'uomo, in termini di capacità razionali e deliberative, e destinata a obbedirgli⁴.

Durante l'età classica, la polemica sul possesso di *nous* e *phren* da parte di uomini e donne registra rivendicazioni vivaci da parte di alcune eroine del teatro attico. La più celebre espressione di tale dibattito spetta probabilmente a Melanippe, protagonista di due perdute tragedie euripidee. «Sono una donna, ma il cervello io l'ho», dichiara in un passo della *Melanippe saggia* (fr. 482 Kannicht ἐγὼ γυνὴ μέν εἰμι, νοῦς δ' ἔνεστί μοι). Sono parole che rivendicano un diritto intellettuale che, al di là della finzione scenica, non suona affatto scontato nel contesto sociale di riferimento. Per comprendere appieno il significato di quest'affermazione, è tuttavia necessario contestualizzarla in relazione a un altro passo dello stesso dramma. Melanippe, infatti, non solo rivendica un intelletto pari a quello maschile, ma sottolinea, in altra parte del suo discorso, come il *nous* femminile possa trarre ulteriore nutrimento dall'assimilazione di insegnamenti provenienti dai membri dell'*oikos*.

Il primo pensiero dell'eroina riporta uno scolio alla *Lisistrata* di Aristofane: il commentatore attesta la ripresa del fr. 482 Kannicht – mutuato, come egli dice, ἐκ Σοφῆς Μελαννίππης Εὐριπίδου⁵ – nel v. 1124 della celebre commedia. La parodia del passo tragico cade in un punto cruciale della trama, tra i vv. 1124-1127, allorché Lisistrata si propone come mediatrice tra le due fazioni rivali, ateniese e spartana, dell'ormai incessante Guerra del Peloponneso:

socratico è importante perché anticipa una riflessione sul genere come costruzione sociale e culturale, ponendo l'*oikos* come primo ambito concreto in cui i ruoli di genere siano esercitati e messi alla prova; cfr. anche R. V, 453a-457b, sulla differenza di ruoli sancita dalla *physis* maschile e femminile.

³ Vd. *Pol.* I, 12-13.

⁴ Cfr. *Pol.* I, 1259b, 1-2 Τὸ τε γὰρ ἄρρεν φύσει τοῦ θήλεος ἡγεμονικότερον. «Infatti, per natura, il maschio è più adatto a comandare della femmina»; a parere di Aristotele, la donna godrebbe, sì, della *doxa*, ma in misura minore rispetto all'uomo. Essendo il suo *nous* incompleto e privo di autorità, il migliore ornamento di ogni donna sarebbe, per dirla con Sofocle, il silenzio (*Pol.* I, 1260a, 30 = Soph. *Aj.* 293 γυναικὶ κόσμον ἡ σιγὴ φέρει).

⁵ Στ' Aristoph. *Lys.* 1125 Hangard.

'Εγὼ γυνὴ μὲν εἰμι, νοῦς δ' ἔνεστί μοι.
 Αὐτὴ δ' ἐμαυτῆς οὐ κακῶς γνώμης ἔχω,
 τοὺς δ' ἐκ πατρός τε καὶ γεραιτέρων λόγους
 πολλοὺς ἀκούσας' οὐ μεμούσωμαι κακῶς.

Sono una donna, ma il cervello io l'ho! Non son priva di buon senso e, avendo potuto ascoltare molti discorsi pronunciati da mio padre e da coloro che erano più vecchi di lui, ho ricevuto un'educazione tutt'altro che scadente⁶.

Astuta stratega e oratrice convincente, Lisistrata intende accreditarsi presso l'uditore che ha di fronte e, per farlo, incentra il *focus* della discussione intorno alla rivendicazione del *nous*. Il gioco, d'altra parte, le riesce facile: gli spettatori hanno ancora in mente le parole persuasive con cui il Semicoro di donne ha saputo abbattere i pregiudizi e preparare il terreno a una ricezione più aperta e fiduciosa: stupida sarebbe ogni forma di prevenzione verso i discorsi formulati dal gentil sesso, specie se da questi derivino consigli utili per la comunità⁷. Rivendicare il *nous*, l'intelletto e la capacità di giudizio, in un contesto del genere, permette a Lisistrata di presentarsi non solo come donna astuta, ma come pensatrice in grado di offrire prospettive preziose per il bene comune.

La rivendicazione del *nous* femminile è un tema ripreso da Aristofane anche nelle *Ecclesiazuse*, dove il commediografo affida al personaggio di Prassagora uno *slogan* incisivo quanto quello di Lisistrata-Melanippe: la donna è πρᾶγμα νουβυστικόν (v. 441), ovvero una creatura intrisa di *nous*. Da parte sua, Lisistrata sottolinea come l'intelletto femminile possa trarre ulteriori benefici da una *paideia* domestica, che abbia per *didaskaloi* i membri più autorevoli del nucleo familiare. Tra questi, il

⁶ Trad. di S. Beta.

⁷ Cfr. vv. 648-650 Ἄρα προύφειλο τι χρηστὸν τῇ πόλει παρατέσαι; / Εἰ δ' ἔγὼ γυνὴ πέφυκα, τοῦτο μὴ φθονεῖτέ μοι, / ἢν ἀμείνω γ' εἰσενέγκω τῶν παρόντων πραγμάτων. «E se ho potuto fare tutte queste cose, non è forse giusto che, in contraccambio, io dia un buon consiglio alla mia città? Anche se sono nata donna, non mi potete impedire di dare ad Atene consigli migliori rispetto a quelli che vengono dati in questi giorni» (trad. di S. Beta). Di segno opposto le parole del Coro di donne di Ftia ad Andromaca nell'omonima tragedia di Euripide, cfr. vv. 364-365 Ἀγαν ἔλεξας ώς γονὴ πρός ὄρσενας / καὶ σου τὸ σῶφρον ἔξετόξενσεν φρενός. «Troppi hai parlato! Più di quanto spetti a una donna, quando si rivolge agli uomini. La tua prudenza ti ha abbandonato».

Socrate senofonteo del *Simposio* includeva, oltre alle figure genitoriali menzionate da Lisistrata, anche lo sposo: ribadendo ancora una volta che, quanto a intelletto, la natura femminile non è inferiore a quella maschile, il filosofo ricorda a ciascun marito il dovere di educare in casa la propria moglie, istruendola in tutti i campi in cui questa avrebbe potuto eccellere⁸.

Dal testimone di un altro passo della *Melanippe* si evince come anche la metafora del travaso domestico dei saperi, così cara a Lisistrata, era trovata che Aristofane mutuava con ogni probabilità dell'ipotesto tragico. Mentre, tuttavia, l'eroina comica attribuisce la propria formazione alla figura paterna e agli anziani, Melanippe riconosce come *didaskalos* la madre Ippe. E non una madre qualunque, bensì la figlia del celeberrimo Chirone, il pedagogo per antonomasia del mito greco⁹, un modo, questo, per elevare la figura materna a fonte di autorevolissima *sophia* (fr. 484 Kannicht):

Κούκ ἐμὸς ὁ μῦθος, ἀλλ’ ἐμῆς μητρὸς πάρα,
ώς οὐρανός τε γαῖά τ’ ἥν μορφὴ μίᾳ
ἐπεὶ δ’ ἔχωρίσθησαν ἀλλήλων δίχα,
τίκτουσι πάντα κάνεδωκαν εἰς φάος,
δένδρη, πετεινά, θῆρας οὓς θ’ ἄλμη τρέφει
γένος τε θυητῶν.

⁸ Vd. Xen. *Smp.* II, 9 'Ev πολλοῖς μέν, ὃ ἄνδρες, καὶ ἄλλοις δῆλον ... ὅτι ἡ γυναικεία φύσις οὐδὲν χείρων τῆς τοῦ ἀνδρὸς οὔσα τυγχάνει, γνώμης δὲ καὶ ισχύος δεῖται. 'Οστε εἴ τις ὑμῶν γυναικὰ ἔχει, θαρρῶν διδασκέτω ὅ τι βούλοιτ' ἂν αὐτὴ ἐπισταμένη χρῆσθαι. «Oh amici, in molte e diverse circostanze appare chiaro come la natura femminile sia per nulla inferiore a quella maschile, salvo che la prima manchi di riflessività e di forza. Pertanto, se uno di voi ha moglie, la educhi e le insegni ciò in cui la vuole esperta».

⁹ Personaggio del mito, nato da Crono e Filira (cfr. [Apoll.] I, 2,4), Chirone è noto a partire dai poemi omerici e celebrato in tutti i tempi come δικαιότατος Κενταύρων (*Il.* XI, 832), nonché unico, tra questi, a ricevere l'istituzione di un culto (cfr. Plu. *Quaest. Conv.* 647a, su cui vd. C. Picard, *Le cult et la légende du centaure Chiron dans l'Occident Méditerranéen*, «REA» n.s. 4 LIII.1/2 [1951], pp. 5-25, in part. 12-15; E. Aston, *The Absence of Chiron*, «CQ» n.s. 56 [2006], pp. 349-362, in part. 355-361). Figura di saggezza e filantropia conclamate (cfr. e.g. Pind. *P.* 3, 63; Eur. *Ia* 709-710, 926-927; Plat. *Pol.* 391c, *Hipp.* Min. 371d; Plu. *De E* 387d; Ov. *Fast.* V, 383-384, 413-414), Chirone è celebrato nel mito come pedagogo di Achille (cfr. *Il.* XI, 832; [Apoll.] III, 13, 5) e di altri eroi, che istruì nelle arti della caccia e della guerra, della guarigione e della musica (cfr. Xen. *Cyn.* 1, 2-3); tra gli altri, si ricordano Asclepio (cfr. Pind. *P.* 3, 6-7, *N.* 3, 54-55; Socr.Arg. *FGrHist* 310 F 13 Jacobi; [Apoll.] III, 10, 3; Ov. *Met.* II, 628-630) e Giasone (cfr. Hes. fr. 40 Merkelback-West; Pind. *P.* 4, 102-103, *N.* 3, 53-54).

E non è mio questo discorso, ma viene da mia madre,
di come il cielo e la terra erano una sola forma;
dopo che furono separati l'uno dall'altra,
generano ogni cosa e la danno alla luce,
gli alberi, i volatili, le bestie che il mare nutre
e la stirpe dei mortali.

L'attacco del passo divenne proverbiale, nell'antichità, per introdurre nozioni recepite come frutto di insegnamenti altrui¹⁰. Lo conferma, fra gli altri, la figura del medico Erissimaco, nel *Simposio* di Platone, sottolineando come il ragionamento su Eros, che questi sta per esporre, sia frutto non del proprio intelletto, ma di Fedro: «l'inizio del mio discorso», dice, «si rifa alla *Melanippe* di Euripide: non è mio il discorso che sto per pronunciare, ma del qui presente Fedro» (*Smp.* 177a ή μέν μοι ἀρχὴ τοῦ λόγου ἐστὶ κατὰ τὴν Εὐριπίδου Μελανίππην· οὐ γὰρ ἔμὸς ὁ μῆθος, ἀλλὰ Φαιδρου τοῦδε, ὃν μέλλω λέγειν). L'affermazione proviene, in questo caso, da un uomo di scienza, un medico, il quale propone una visione razionalistica dell'amore, costruita sul fondamento di insegnamenti tramandati di generazione in generazione. Parimenti, Melanippe riporta ciò che ha appreso da sua madre (e quest'ultima dal padre Chirone) in merito agli elementi naturali generati dalla materia prima dell'universo¹¹. È quindi probabile che, nel dialogo parodico che Aristofane instaura col modello tragico, Lisistrata non faccia altro che sottolineare il ruolo archetipico di Melanippe, in quanto donna in grado di competere con gli uomini per sapienza e intelligenza. Evidentemente, è il gioco comico a sancire la diversa cifra dei personaggi. Entrambi riven-

¹⁰ Sulla formula οὐ ἔμὸς ὁ μῆθος, divenuta a tal punto proverbiale da risultare l'emisticchio più citato di tutta la produzione tragica greca, vd. F. Montemurro, *La Melanippe sophé di Euripide: l'archetipo dimenticato della donna filosofa*, «Quaderni del Ramo d'oro on-line» 11 (2019), pp. 69-93, in part. 89.

¹¹ I modelli filosofici dell'*excursus* cosmogonico di Melanippe sono individuabili, cfr. VS 59 [Anaxagoras] B 17 (τὸ δὲ γίνεσθαι καὶ ἀπόλλυσθαι οὐκ ὁρθῶς νομίζουσιν οἱ Ἑλλῆνες· οὐδὲν γάρ χρῆμα γίνεται οὐδὲ ἀπόλλυται, ἀλλ᾽ ἀπὸ εόντων χρημάτων συμμίσγεται τε καὶ διακρίνεται. Καὶ οὕτως ἄν ὁρθῶς καλοῖεν τό τε γίνεσθαι συμμίσγεσθαι καὶ τὸ ἀπόλλυσθαι διακρίνεσθαι) e 31 [Empedocles] B 8 Diels-Kranz (Φύσις οὐδενὸς ἔστιν ἀπάντων / θνητῶν, οὐδέ τις οὐλομένου θανάτοιο τελευτή, / ἀλλὰ μόνον μίξις τε διάλλαξίς τε μιγνέντων / ἔστι, φύσις δ' ἐπὶ τοῖς ὄνομάζεται ἀνθρώποισιν).

dicano orgogliosamente le origini del loro sapere che sono, per Lisistrata, i discorsi appresi in casa dal padre e dagli anziani e, per Melanippe, una conoscenza filosofica tramandata, per linea parentale, da una stirpe che rivendicava familiarità con gli dèi. Donde le inevitabili differenze: Lisistrata, per il ruolo maschilino che dovrà assumere nell'impresa di sciogliere gli eserciti ateniesi e spartani, è allieva di figure maschili; a differenza di Melanippe, esibisce una cultura androgina, in virtù della quale potrà assumere una posizione di superiorità e rinfacciare a Spartani e Ateniesi gli errori di una belligeranza prolungatasi per troppi anni¹². La sua dottrina non è filosofica, come quella di Melanippe, ma si fonda su saperi pratici, al contempo maschili e femminili. È un dualismo che, fra i personaggi di Euripide, evoca anche il saggio Oreste, quando, nel dramma che da lui trae il titolo, riconosce alla sorella Elettra il possesso di pensieri virili (1204 τὰς φρένας μὲν ἄρσενας κεκτημένη)¹³. Ma anche Melanippe poteva apparire a suo modo androgina, se non altro per la straordinaria cultura filosofica, mediata dagli insegnamenti della madre Ippe e del nonno Chirone, che parevano forse inappropriati rispetto a quelli che, nella società attica di V secolo, erano considerati i massimi strumenti intellettuali a disposizione di una donna¹⁴.

¹² Su questo cambio di segno, sotteso alla parodia del passo euripideo della *Melanippe*, vd. N. Loraux, *Aristophane, les femmes d'Athènes et le théâtre*, in J.M. Bremer-E.W. Handley, *Aristophane, Sept exposés suivis de discussions par E. Degani, Th. Gelzer, E.W. Handley, J.M. Bremer, K.J. Dover, N. Loraux, B. Zimmermann*, Genève, Fondation Hardt, 1993, pp. 203-253: in part. 234: «Aristophane... prête à Lysistrata les propos mêmes de Mélanippe la Philosophe – “Je suis femme, il est vrai, mais j'ai de l'esprit” – pour mieux en modifier le signe: alors que Mélanippe rattachait tout son savoir à sa mère, Lysistrata se réclame d'une sagesse toute masculine, puisqu'elle la tient de son père et d'hommes d'âge et, au contraire du choeur de *Médée* qui proclamait l'existence d'une Muse des femmes, en affirmant qu'elle n'est pas sans instruction (οὐ μεμούσωμαι κακῶς), l'héroïne, en vraie prêtresse d'Athéna, se range en tout du côté de l'homme (*Lys.* 1124-1127)».

¹³ Su quest'immagine, suggerita forse da quella dell'ἀνδρόβουλον κέαρ esibito da Clitemnestra nell'*Agamennone* di Eschilo, vd. W. Willink (with Introduction and Commentary by), *Euripides, Orestes*, Oxford, Clarendon Press, 1986, p. 281; cfr. Soph. fr. 943 Radt ἀνδρόφρων γυνή.

¹⁴ Riferimenti alla modesta misura della *sophia* delle donne affiorano occasionalmente in Euripide, cfr. la tirata misogina di *Hipp.* 640-641 Σοφὴν δὲ μισθὸν μὴ γὰρ ἐν γ’ ἔμοῖς δόμοις / εἴη φρονοῦσα πλείον’ ἢ γυναῖκα χρῆ. «Odio la donna che si atteggi a sapiente: non circoli mai in casa mia una donna riflessiva più di quanto debba esserlo una moglie» (cfr. *Heracl.* 979 τὴν φρονοῦσαν μεῖζον ἢ γυναῖκα χρῆ).

Ma torniamo al *nous* femminile e alla sua ricezione, sulla scena teatrale, come viatico di *sophia*. È ancora Euripide a rivendicare in un altro suo dramma, attraverso la voce del Coro di donne corinzie della *Medea*, il possesso di una cultura domestica, trasmessa da una Musa che sarebbe solidale con non poca parte del genere femminile (vv. 1085-1089):

Ἄλλὰ γὰρ ἔστιν Μοῦσα καὶ ἡμῖν,
ἡ προσομιλεῖ σοφίας ἐνεκεν,
πάσαισι μὲν οὖ, παῦρον δὲ τι δὴ
γενος ἐν πολλαῖς εὗροις ἀν ἵσως
οὐκ ἀπόμουσον τὸ γυναικῶν.

Il fatto è che anche per noi esiste una Musa
che ci rivolge la parola a motivo di sapienza:
non certo a tutte, ma forse fra molte
si troverà un piccolo gruppo
di donne non estraneo all'arte.

Quell'*οὐκ ἀπόμουσον*, che colora il verso finale, è una litote che sfuma l'idea del pieno possesso di un bagaglio culturale da parte di una donna. È un accorgimento retorico che tradisce una sottile cautela linguistica, quasi un timore, nel definire le donne come esseri pienamente intrisi di cultura¹⁵. D'altra parte, la stessa reticenza stilistica riecheggia nelle parole di Lisistrata: la sua affermazione al v. 1127, οὐ μεμούσωμαι

¹⁵ Nella stessa *Medea*, Euripide affida alla protagonista una riflessione che mette in luce, in modo implicito ma incisivo, il disagio sociale legato all'attribuzione di una eccessiva *sophia* a una donna. Medea riconosce la propria intelligenza e competenza, ma denuncia al tempo stesso le conseguenze negative che questa le procura sul piano sociale: «poiché sono sapiente, per alcuni sono oggetto di invidia, per altri oziosa, per altri di carattere opposto, per altri una nemica; ma così sapiente non lo sono davvero» (vv. 302-305 σοφὴ γὰρ οὖσα, τοῖς μέν εἰμ’ ἐπιθονος, / τοῖς δ’ ἡσυχαία, τοῖς δὲ θατέρου τρόπου, / τοῖς δ’ αὖ προσάντης: εἰμὶ δ’ οὐκ ἄγαν σοφή). Attraverso queste parole, Euripide fa emergere una tensione profonda tra l'identità intellettuale femminile e le aspettative del contesto patriarcale di riferimento. La *sophia* di Medea, una qualità tradizionalmente declinata al maschile, viene riletta in chiave negativa: invece di conferire prestigio a colei che la possiede e la esercita, la *sophia* la isola e la rende bersaglio di diffidenza e ostilità. Significativa è anche l'ultima affermazione di Medea – «non sono così sapiente» – che può essere letta in chiave ironica o forse autoironica e, comunque, come una constatazione della vanità della propria intelligenza, o forse come un

κακῶς, pur a fronte dell’ascolto di innumerevoli discorsi del padre e degli anziani, si configura anch’essa come una litote e, quindi, come un modo cauto e indiretto per dichiarare la propria appartenenza al novero delle donne più colte. Ma il verbo μεμούσωμαι svela una connessione ancora più profonda, un omaggio al buon Euripide. Al pari delle donne corinzie della *Medea*, anche Lisistrata intende accreditarsi al cospetto dell’uditore, rivendicando un rapporto privilegiato con le Muse. L’uso pregnante del verbo μουσώ, nel citato verso comico, sottolinea dunque una qualche forma di orgoglio femminile per una *sophia* ispirata dalle divinità protettrici delle arti. Questo tecnicismo, mutuato con ogni probabilità dal testo tragico parodiato, trova eco in uno scolio alla commedia, confluito s.v. μ 1304 Adler della *Suda*, che interpreta il verbo con riferimento alla capacità di Lisistrata di vantare un’educazione, non convenzionale, acquisita tra le mura dell’*oikos*:

Μουσωθῆναι: παρὰ μουσῶν διδαχθῆναι ... Καὶ μεμούσωμαι· πεπαίδευμαι. “Ἐγὼ γυνὴ μέν εἰμι, Μοῦσα δ’ ἔνεστί μοι... οὐ μεμούσωμαι κακῶς”. Ἀντὶ τοῦ πεπαίδευμαι, ἥσκημαι. Λυσιστράτη φησί.

Μουσωθῆναι: essere stati istruiti dalle Muse ... Donde anche μεμούσωμαι: sono stato istruito. «Sono una donna, ma una Musa è con me... ho ricevuto un’educazione tutt’altro che scadente». Dice così Lisistrata, invece di «sono stata istruita, sono pratica».

La testimonianza è interessante, perché collega indirettamente i passi teatrali testé citati (i due della *Melanippe* e quelli della *Medea* e della *Lisistrata*) per il tramite di una versione testuale alternativa del fr. 482 Kannicht. La tradizione del lemma in oggetto riporta infatti la seconda parte del verso tragico nella forma Μοῦσα δ’ ἔνεστί μοι, una variante che R. Porson preferiva al νοῦς δ’ ἔνεστί μοι della tradizione aristofanea¹⁶, sul

modo per smascherare l’ipocrisia di una società che punisce le donne quando queste osano uscire dai ruoli a loro imposti.

¹⁶ Ma con emendazione μοῦσα δ’ ἔστι μοι: cfr. R. Porson, *Euripidis Tragoediae*, I, *Hecuba*, *Orestes*, *Phoenissae*, *Medea*, Lipsiae, Fleischer, 1802², p. 101 in Eur. *Med.* 1079, contra M.J. Cropp in *Euripides, Selected Fragmentary Plays*, with Introductions, Translations and Commentaries by C. Collard-K.H. Lee-M.J. Cropp, I, Warminster, Aris & Phillips, 1995, p. 269.

fondamento dell’έστιν Μοῦσα καὶ ἡμῖν di Eur. *Med.* 1085¹⁷. Come dire che, similmente a Melanippe e al Coro di donne corinzie della *Medea*, anche Lisistrata cerca di accreditarsi come donna non solo libera e di buon senso, ma di elevata cultura. Questa affermazione, tuttavia, non risuona come una mera *boutade* teatrale, bensì come il riflesso di un fenomeno, sociale e culturale, già profondamente radicato all’epoca di Euripide e Aristofane: quello delle donne istruite, delle donne di sapere.

I primi segnali di questa realtà emergente sono rintracciabili nella pittura vascolare di età classica: evidentemente a teatro, come sui vasi, il *cliché* della donna colta, cristallizzato anche sulla scia della figura storica di Aspasia di Mileto¹⁸, suscitava riflessioni negli ambienti più evoluti della *polis*. Era un fenomeno, inedito e curioso, degno di lasciar traccia nel nuovo repertorio figurativo delle scene vascolari domestiche a soggetto femminile.

Nei dipinti a figure rosse, specialmente nel secondo quarto del V secolo a.C., emergono scene che ritraggono la padrona dell’*oikos* in una varietà di situazioni. Al di là della sfera puramente gestionale, che la vede impegnata nelle attività domestiche, nella cura dei figli o nella propria preparazione cosmetica, spiccano alcune scene di lettura e di recitazione di poesia (erotica e forse tragica) concepite all’interno di contesti musicali. Tali momenti sono suggeriti all’osservatore soprattutto dagli oggetti inclusi nella scena: dalle tavolette cerate, corredate di stilo, ai rotoli di papiro, agli strumenti musicali a corda e a fiato¹⁹.

¹⁷ M. J. Cropp, *ibid.*, ritiene invece che la variante testuale sia un mero equivoco («a surely mistake») indotto dal lemma μεμούσωμαι, sotto il quale furono inglobati i versi della *Lisistrata*; la circostanza avrebbe favorito la sostituzione di νοῦς con Μοῦσα.

¹⁸ Sulla figura di Aspasia e sul suo ‘laboratorio’ culturale, che non doveva essere molto diverso da una ‘scuola di poesia’, ma che doveva presentarsi anch’esso come un *thiasos* dedicato alle Muse, vd. I. Labriola, *Il laboratorio di Aspasia*, «InvLuc» 32 (2010), pp. 61-73, e già O. Imperio, *Callia*, in *Tessere. Frammenti della commedia greca*, Bari, Adriatica, 1998, pp. 195-254, in part. 225-226 e n. 34.

¹⁹ Sui saperi delle donne – che dovevano contemplare, oltre al suono di strumenti musicali e al canto, anche la capacità di lettura e scrittura – cfr. S.B. Pomeroy, *Technikai kai mousikai: the Education of Women in the Fourth Century and in the Hellenistic Period*, «AJAH» 2 (1977), pp. 51-68; S.G. Cole, *Could Women Read and Write?*, in H.P. Foley (edited by), *Reflections of Women in Antiquity*, New York-London, Gordon & Breach, 1981, pp. 219-245; S. Lewis, *The Athenian Woman: an Iconographic Handbook*, London-New York, Routledge, 2002, pp. 157-159; A. Vazaki, *Mousike Gyne. Die musisch-literarische Erziehung und Bildung von*

L'interesse degli studiosi per questo repertorio figurativo è stato suscitato, in primo luogo, da un dato quantitativo: delle oltre sessanta scene di lettura databili nel V-IV secolo²⁰, più della metà ha come soggetto principale una figura femminile. Tale primato impone una riflessione sulla rilevanza di un fenomeno – scarsamente documentato nelle fonti letterarie – che, unitamente alle citate allusioni teatrali al *nous* e alla *sophia* delle donne, trova un'eco nella *Tragedia grammaticale* (Γραμματικὴ τραγῳδία) o *Spettacolo dell'alfabeto* (Γραμματικὴ θεωρία) di Callia di Atene, con riferimento alla progressiva alfabetizzazione del genere femminile²¹.

L'arte dei ceramografi offre segnali inequivocabili di questo fenomeno, evocando gli scenari di una dimensione intellettuale delle aristote-

Frauen im Athen der klassischen Zeit, Möhnesee, Bibliopolis, 2003; A. Glazebrook, *Reading Women: Book Rolls on Attic Vases*, «Mouseion» s. III.5 (2005), pp. 1-46; E. Walter-Καρυδή, *H καὶ οἶκον μουσικὴ τέχνη τῶν γυναικῶν στην κλασική Αθῆνα*, in E.-A. Δεληπορριάς-Γ. Δεσπίνης-Α. Ζαρκάδας (edited by), *Epainos Luigi Beschi*, Athens, Μουσείο Μπενάκη έκδοσης 2011 (*Μουσείο Μπενάκη*, 7), pp. 419-432; M.P.J. Dillon, *Engendering the Scroll: Girls' and Women's Literacy in Classical Greece*, in J.-E. Grubbs-T. Parkin-R. Bell (edited by), *Childhood and Education in the Classical World*, Oxford-New York, Oxford University Press, 2013, pp. 396-417; F. De Martino, *Donne di sapere*, in C. Morenilla, F. De Martino (editores), *Teatro y sociedad en la antigüedad clásica: Palabras sabias de mujeres*, Bari, Levante (Le Rane, 59), 2013, pp. 111-226; J.H. Oakley, *Classical Athenian Female Musicians at Home*, in P. Valavanis-E. Manakidou (edited by), *Egraphsen kai epoiesen: Essays on Greek Pottery and Iconography in Honour of Professor Michalis Tiverios*, Thessaloniki, University Studio Press, 2014, pp. 271-227.

²⁰ Catalogo in M. Caroli, *Il libro, il poeta, il pittore*, Bari, Edizioni di Pagina (*Ekdosis*, 19), 2022.

²¹ Secondo E. Pöhlmann, *Die ABC-Komödie des Kallias*, «RhM» 114 (1971), pp. 230-240, il dramma avrebbe preso di mira la riforma della scrittura e dell'alfabeto attuata in Atica nel 403-402 a.C., a seguito del decreto proposto da Archino, che introduceva ufficialmente l'alfabeto ionico, dopo decenni di convivenza di quest'ultimo con i segni dell'alfabeto attico arcaico. I giochi fonetici documentati da Ateneo, testimone degli unici passi noti dell'opera, presuppongono una chiara padronanza dell'alfabeto ionico di 24 lettere, del quale, sotto l'arcontato di Euclide, fu decretata ufficialmente l'adozione nella lingua attica. Che la Γραμματικὴ τραγῳδία vel θεωρία di Callia fosse «una commedia sulle donne e sulla loro alfabetizzazione» ha suggerito F. De Martino, *Donne...* cit., p. 119, sul fondamento di alcuni indizi ravvisati nella test. *7 Kassel-Austin: «il Coro delle 24 lettere è femminile e donne sono le due ragazze che lo apprendono nei frammenti (cf. ὡ γυναικες al v. 1 del terzo passo citato da Ateneo), se non anche l'insegnante, il che farebbe dell'opera il primo dramma interamente femminile al 100%». Sui problemi di compatibilità temporale di questo dramma con la cronologia del commediografo Callia, vd. Imperio, *Callia...* cit., p. 197, con A. Bagordo, *Alkimenes-Kantharos*, Heidelberg, Verlag Antike e.K. (*Fragmenta Comica*, 1.1), 2014, pp. 129-132.

cratiche ateniesi costantemente ambientata nella sfera privata dell'*oikos*. A testimoniarlo, nei dipinti, è la presenza di dettagli simbolici: poiché la pittura vascolare non prevede uno spazio inteso come ambientazione figurativa, gli interni domestici sono resi riconoscibili attraverso porte, colonne e oggetti appesi alle pareti²², come le tavolette scrivibili e le custodie lignee preposte alla conservazione di strumenti musicali e rotoli di papiro²³. Sono questi oggetti a indicare, per mano del ceramografo, che le protagoniste delle scene scrivono, leggono e declamano letteratura all'interno delle mura domestiche. Il riferimento è a spazi che fungono anche da luoghi di apprendimento, dove il sapere letterario viene consapevolmente trasmesso ad altre donne e ad altri membri dell'*oikos*.

Interessante notare come questa familiarità con la cultura letteraria in contesti femminili non sia un fenomeno isolato o tardivo. Già in una scena di lettura, la più antica a noi nota, dipinta su una *lekythos* funeraria a fondo bianco, attribuita al Pittore di Atene 1826 e databile al 460 a.C.²⁴, si coglie un'atmosfera di intimità intellettuale (fig. 1). L'immagine ritrae due figure femminili in uno spazio domestico raccolto: sulla destra, elegantemente seduta su un *klismos*, una donna è immersa nella lettura di un papiro, rivolta a un'altra figura femminile, ritratta di profilo, che la ascolta con attenzione. La scena suggerisce una certa consuetudine della donna con la parola scritta che parrebbe radicata nel mondo attico già nella prima metà del V secolo a.C. Il rotolo di papiro e le tavolette cerate chiariscono all'osservatore che il soggetto ritratto è una donna

²² Al riguardo, cfr. Walter-Kαρυδη, *H κατ' oīkov...* cit., p. 419.

²³ H.R. Immerwahr (*Book Rolls on Attic Vases*, in C. Henderson [edited by], *Classical, Medieval, and Renaissance Studies in Honor of Berthold Louis Ullmann*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1964, I, pp. 17-48), è stato tra i primi studiosi a riconoscere il valore documentario delle pitture vascolari che raffigurino donne assieme a rotoli di papiro e a tavolette cerate. Egli sottolinea come tali rappresentazioni costituiscano una preziosa testimonianza – assente nelle fonti letterarie – dell'esistenza di forme di scolarizzazione femminile ad Atene, verosimilmente circoscritte a contesti domestici e privati. Proprio il carattere intimo e quotidiano delle scene raffigurate suggerisce che l'alfabetizzazione potesse avvenire all'interno dell'*oikos* e non negli spazi pubblici riservati all'istruzione maschile. Come, infatti, osserva lo studioso, «on vases, we find women with tablets in what seem to be purely domestic scenes» (p. 27). La circostanza rimarcherebbe il potenziale informativo dell'iconografia vascolare nel colmare le lacune delle testimonianze letterarie.

²⁴ Collezione privata = Beazley Archive Pottery Database (risorsa in rete; d'ora in poi BAPD) 244; vd. Caroli, *Il libro, il poeta...* cit., test. 19.

capace di leggere, scrivere e condividere la propria erudizione con un altro membro della famiglia. Il vaso potrebbe essere opera commissionata da un padre o da un marito per eternare il ricordo di una figlia, o moglie, attraverso il richiamo delle competenze di lei nel campo delle lettere. In ogni caso, è da escludere che le figure ritratte siano Muse, come accade in altre scene vascolari²⁵, o che la figura in piedi sia una schiava ritratta al servizio della padrona, come avviene nella scena dipinta su un altro vaso²⁶. Più probabile che si tratti di familiari stretti, ripresi all'interno di uno spazio domestico, nel quale una madre o una sorella trasmette alla propria figlia, o ad altra sorella, i saperi letterari che, nel rotolo, sono espressi simbolicamente da sequenze di lettere *nonsense*.

Avalorando la datazione al 460 a.C., il soggetto della *lekythos* si distinguerebbe – così è stato scritto – come «the earliest known representation of woman reading»²⁷. In realtà, lo stesso primato è condiviso dalla scena di una coeva *kylix* attica a figure rosse, attribuita al Pittore di Sabouroff²⁸.

Sebbene frammentaria sul lato A, questa *kylix* offre una testimonianza altrettanto significativa: una donna seduta, ornata dall'epigrafe [κ]αλή, segue con lo sguardo un rotolo di papiro, mentre una figura più giovane, di fronte a lei, ne declama il contenuto. Il papiro, stretto tra i cilindri, è raffigurato con un'angolazione che ne svela la scrittura interna, simulata attraverso una serie di punti (fig. 3). In casi come questi, il manoscritto, pur privo di lettere riconoscibili, presenta finte colonne di testo, il cui scopo è evocare l'idea di un oggetto, scritto, di conseguenza anche letto dalla figura che lo osserva. Ancora una volta, il libro di papiro si configura come il tramite materiale di una cultura letteraria condivisa tra donne all'interno della sfera domestica.

²⁵ *Ibid.*, testt. 10, 13, 25, 27-29, 31, 34, 41-42, 46-48, 53-58, 60, 62.

²⁶ *Ibid.*, test. 21.

²⁷ J.H. Oakley, *Picturing Death in Classical Athens. The Evidence of the White Lekythoi*, Cambridge, Cambridge University Press [Cambridge Studies in Classical Art and Iconography], 2004, p. 43; lo stesso primato riconoscono già H.R. Immerwahr, *More Book Rolls on Attic Vases*, «AK» 16 (1973), pp. 143-147: 146, e Dillon, *Engendering the Scroll...* cit., p. 398.

²⁸ Amsterdam, Allard Pierson Museum, inv. APM 8210 = BAPD 212206; vd. Caroli, *Il libro, il poeta...* cit., test. 22.

L'esclusiva presenza femminile nelle scene del vaso ha spinto alcuni studiosi a interpretarle come una controparte delle rappresentazioni scolastiche maschili, di cui la celebre coppa berlinese di Duride è esempio emblematico²⁹. La *kylix* del Pittore di Sabouroff offrirebbe, in questa prospettiva, una versione pittorica al femminile del processo di alfabetizzazione e scolarizzazione. La scena del lato A è stata quindi letta come espressione di una fase di apprendimento o di verifica scolastica, di cui sarebbe protagonista un'allieva pronta a declamare il testo, scritto nel papiro, di fronte a una maestra³⁰. Questa interpretazione, tuttavia, non convince pienamente, data l'assenza di elementi scenografici che connotino senza ombra di dubbio il riferimento a un contesto scolastico, come avviene nella coppa di Duride. Una lettura più plausibile della scena suggerisce pertanto che la figura situata di fronte alla donna con il papiro sia con ogni probabilità un ragazzo, in età scolare, ritratto al cospetto della madre. Quest'ultima verificherebbe dal rotolo l'esattezza del testo recitato dal figlio³¹. L'ambientazione rimanderebbe, ancora una volta, a una dimensione domestica, e al contempo scolastica, in cui il giovane ripasserebbe, sotto la supervisione affettuosa della madre, il componimento destinato a una delle annuali gare scolastiche celebrate in onore delle Muse³². La vittoria conseguita dal ra-

²⁹ Berlin, Staatliche Museen, Antikensammlung, inv. F 2285 = BAPD 205092; vd. Caroli, *Il libro, il poeta...* cit., test. 3.

³⁰ Così, ad esempio, F.A.G. Beck, nella didascalia che correda il frontespizio del suo *Album of Greek Education: the Greeks at School and at Play*, Sidney, Cheiron Press, 1975: lo studioso descrive il personaggio dipinto innanzi alla lettrice come «a schoolgirl reading from an open roll».

³¹ Cfr. L. Del Corso, *Materiali per una protostoria del libro e delle pratiche di lettura nel mondo greco*, «S&T» 1 (2003), pp. 5-78, in part. 68; Vazaki, *Mousike Gyne...* cit., pp. 90-91. Una scena simile recava un affresco pompeiano, ora perduto (apografo in M. Della Corte in *Scuole e maestri in Pompei antica*, «Studi Romani» 7 [1959], pp. 621-634: tav. CXII), nel quale una madre assisteva alla lezione impartita al figlio da un precettore: il ragazzo recitava a memoria un brano letterario al cospetto dell'insegnante, ritratto con una *capsa*, ai piedi, ricolma di papiri.

³² Le feste in onore delle Muse e di Ermes (su cui vd. A. Queyrel, *Le Muse a scuola*, in D. Restani [a cura di], *Musica e mito nella Grecia antica*, Bologna, Il Mulino [Polifonie], 1995, pp. 109-124, in part. 120-121; N. Fisher [Introduction, Translation and Commentary by], *Aeschines, Against Timarchos*, Oxford, Oxford University Press, 2001, pp. 132-133; T.R. Henderson, *The Springtime of the People. Athenian Ephebeia and Citizen Training from Lykourgos to Augustus*, Leiden, Brill [Brill's Studies in Greek and Roman Epigraphy, 15] 2020, pp. 166-167) sono evocate da Aeschn. in *Tim.* 10, con chiara distinzione dei luoghi di

gazzo spiegherebbe la presenza della Nike dipinta nel tondo della coppa, dove l'epigrafe καλός si riferirebbe al παιᾶς vincitore, memore dell'esercizio di apprendimento che la [κ]αλὴ (scil. μήτηρ) alfabetizzata aveva condotto assieme a lui nei giorni precedenti la competizione³³.

Ma chi insegnava alle donne a leggere e scrivere? Al di là della possibilità che esse acquisissero i rudimenti di tali competenze in ambito familiare, grazie alla presenza di genitori alfabetizzati, l'ipotesi che fossero le stesse donne a trasmettere il sapere ad altre donne trova conferma in almeno due scene vasscolari di produzione attica. La più celebre è raffigurata su una *kylix* a figure rosse, databile al 450/440 a.C., attribuita al Pittore della Coppa di Bologna 417³⁴. La scena mostra una giovane fanciulla, con un *set* di tavole cerate appeso al braccio, accompagnata da una compagna — o forse da un'insegnante — verso un luogo deputato all'apprendimento della lettura e della scrittura. Un'altra scena, dipinta intorno al 430 a.C. su un'*hydria* attica a figure rosse, attribuita

celebrazione (περὶ Μουσείων ἐν τοῖς διδασκαλείοις καὶ περὶ Ἐρμαίων ἐν ταῖς παλαιστραῖς). Le ceremonie in onore delle Muse si tenevano nelle scuole e coincidevano con quello che oggi si definirebbe l'esame o il saggio finale degli allievi. Ne reca memoria anche Teofrasto, riferendosi alla tipologia umana del gretto, che proprio il giorno della festa delle Muse non manda i figli a scuola per non contribuire alle spese (*Char.* 22, 6 καὶ τὰ παιδία δὲ δεινός μὴ πέμψῃ εἰς διδασκάλου, ὅταν ἡ Μουσεία, ἀλλὰ φῆσαι κακῶς ἔχειν, ἵνα μὴ συμβάλωνται; sul passo, vd. J. Diggle [edited with Introduction, Translation and Commentary by], *Theophrastus, Characters*, Cambridge, Cambridge University Press [*Cambridge Classical Texts and Commentaries*, 43], 2004, p. 425). Alla cerimonia scolastica in onore delle Muse corrispondevano, nei ginnasi e nelle palestre, le feste in onore di Ermes, non prive di implicazioni erotiche, cf. Pl. *Ly.* 206d-e, su cui vd. A. Capra, *Poeti, eristi e innamorati: il «Liside» nel suo contesto*, in F. Trabattoni (a cura di), *Platone, Liside*, Milano, Led, 2004, II, pp. 173-231, in part. 180-183.

³³ L'ipotesi parentale, formulata già da alcuni (cfr. Immerwahr, *More Book Rolls...* cit., p. 144: «I would suggest that the boy is at home and is practicing before his mother or some other members of the household»), è stata ripresa da J.M. Hemelrijk, in *Corpus Vasorum Antiquorum, The Netherlands 6: Allard Pierson Museum*, fasc. 1, Amsterdam 1988, p. 78, e variamente valorizzata dalla critica (cfr. Vazaki, *Mousike Gyne...* cit., p. 91; L.A. Beaumont, *Childhood in Ancient Athens*, London-New York, Routledge [*Routledge Monographs in Classical Studies*], 2015, pp. 108-109). Più cauto M. Golden, che vede nella scena «a boy reciting to a group of women» (*Children e Childhood in Classical Athens*, Baltimore-London, The John Hopkins University Press, 1993, p. 63). Lo scetticismo di R. Cribiore, secondo cui la donna con il papiro sarebbe «too young to be the boy's mother» (*Gymnastics of the mind: Greek education in Hellenistic and Roman Egypt*, Princeton-Oxford, Princeton University Press 2001, p. 31), è forse immotivato, se si considera che, in età classica, le donne procreavano giovanissime.

³⁴ New York, Metropolitan Museum, inv. 06.1021.167 = BAPD 212067.

a un seguace del Pittore dei Niobidi, colloca nuovamente tale luogo in un contesto privato e domestico³⁵. Una donna, seduta su un *klismos*, legge da un papiro un testo simulato, in forma di punti ripetuti secondo un andamento stoichedico. Intorno alla donna, tre figure femminili, due delle quali di condizione servile, rivolgono lo sguardo alla lettrice. Una di esse reca con sé la *bibliothike*, il contenitore per la conservazione dei rotoli di papiro, da cui è stato estratto il *volumen* impugnato dalla lettrice. Alle spalle di quest'ultima, un'inserviente sembra essere la depositaria del compenso (contenuto nella borsa di pelle che la stessa amministra), versato dalla fanciulla ritratta a destra. Il compenso sarebbe quindi destinato alla lettrice – probabile insegnante – che si recava nelle dimore delle aristocratiche ateniesi per guidarle negli esercizi di lettura³⁶.

Talvolta, le scene vascolari si configurano come autentiche ‘istantanee’ di una silenziosa intimità con il libro di papiro. Una *leykythos* funeraria a figure rosse, attribuita al Pittore di Klügmann e databile al 430/420 a.C., ne costituisce la testimonianza più antica (fig. 2)³⁷. Alla sua prima apparizione, in un catalogo d’asta del 1919 — da cui fu successivamente acquisita dal Louvre di Parigi — è legato un curioso aneddoto. In un periodo in cui la *literacy* delle aristocratiche ateniesi era ancora un tema poco indagato, la scena venne interpretata come un semplice scorcio di vita domestica: la donna al centro della composizione sarebbe stata colta nell’atto di valutare la qualità di un rotolo di stoffa, appena estratto da una cassapanca: nulla di più lontano dalla realtà. Oggi, agli occhi della critica moderna, la scena rivela un ricco repertorio di simboli materiali riconducibili alla passione della defunta per il mondo delle lettere. Oltre alla capacità di lettura, suggerita dalla presenza del rotolo di papiro — e non di stoffa — il pittore ha inteso alludere anche alla sua abilità nella scrittura, attraverso la raffigurazione delle tavolette cerate dipinte sullo sfondo. Questi elementi contribuiscono a delineare il profilo di una donna

³⁵ London, British Museum, inv. 1885.1213.18 = BAPD 207083; vd. Caroli, *Il libro, il poeta...* cit., test. 24.

³⁶ L’interpretazione della scena, nei termini su riportati, si deve a Dillon, *Engendering the Scroll...* cit., pp. 400-401.

³⁷ Paris, Musée du Louvre, inv. CA 2220 = BAPD 215858; vd. Caroli, *Il libro, il poeta...* cit., test. 51.

colta e appassionata: una bibliofila a pieno titolo³⁸, partecipe della cultura libraria del proprio tempo.

Episodi di lettura solitaria, come quello testé descritto, restano tuttavia rari rispetto alla prevalenza di scene che illustrino momenti di condivisione della cultura letteraria all'interno della sfera domestica. In questi casi, le sequenze selezionate dai ceramografi mirano principalmente a creare una sorta di animazione, in cui la lettura del rotolo di papiro è integrata dall'accompagnamento alternato di strumenti musicali a corda e a fiato.

Spesso, il personaggio principale volge lo sguardo verso chi sta arrivando, mostrando all'osservatore un rotolo di papiro quasi sempre estratto da una teca ben in vista. Scene di questo genere sono prevalentemente di produzione attica, con una notevole eccezione beotica, attribuita al Pittore del Pan danzante, in cui il rotolo impugnato da una figura femminile reca anche l'*incipit* del testo recitato, di ascendenza forse tragica³⁹. La predilezione per questo genere letterario, d'altra parte, non sorprende, se si considera che, secondo Platone, le donne più colte (*Lg.* II, 658d *αἱ πεπαιδευμέναι τῶν γυναικῶν*) sarebbero state anche le più esperte nel giudicare, a teatro, il valore di una tragedia⁴⁰.

Talvolta, si è tentato di svalutare il peso documentario delle scene di lettura al femminile, assimilando le protagoniste a creature mitiche e divine. Questa ipotesi identificativa si applica, tuttavia, in modo convincente solo a una parte del repertorio figurativo, giustificato per lo più dall'aspetto divino dei soggetti o dalla loro associazione con Apollo, Marsia o con poeti mitici come Tamiri e Museo⁴¹. Tentativi di conciliare

³⁸ Cfr. Dillon, *Engendering the Scroll...* cit., p. 402: «she's a true bibliophile».

³⁹ Collezione privata; vd. Caroli, *Il libro, il poeta...* cit., test. 17.

⁴⁰ Nelle stesse *Leggi*, Platone introduce una distinzione all'interno della sfera poetica, differenziando i canti appropriati agli uomini da quelli più adatti alle donne, in base alla diversa *physis* dei due sessi (cfr. VII, 802e Τὸ δὴ μεγαλοπρεπὲς οὖν καὶ τὸ πρὸς τὴν ἀνδρείαν ρέον ὄρρενωπὸν φατέον εἶναι, τὸ δὲ πρὸς τὸ κόσμιον καὶ σῶφρον μᾶλλον ἀποκλίνον θηλυγενέστερον ὡς ὃν ποραδότεον ἐν τῷ νόμῳ καὶ λόγῳ. «Ebbene, è da dire proprietà dell'uomo il nobile sentire, l'impulso ad una coraggiosa vita, mentre ciò che maggiormente inclina all'ordine ed alla prudenza va riservato, sia nella legge, sia nel discorso, alla donna»; trad. di F. Adorno). Evidentemente, questa distinzione, fondata sulla differente natura maschile e femminile, si riflette non solo nell'educazione e nei comportamenti sociali, ma anche nell'espressione poetica, che deve rispecchiare e rinforzare i ruoli e le virtù tradizionalmente assegnati a ciascun sesso.

⁴¹ Vd. *supra*, n. 25.

interpretazioni divergenti, tese a suggerire che la difficoltà nel distinguere tra Muse e donne comuni derivi da un atteggiamento mimetico delle mortali nei confronti delle prime (quasi a riecheggiare la vicinanza tra donne e Muse teorizzata da Euripide nel citato passo della *Medea*), appaiono meno convincenti. E ciò soprattutto a fronte della testimonianza offerta da un dipinto vascolare attico, a figure rosse, di recente pubblicazione⁴². L'opera, datata intorno al 450 a.C. e ricondotta alla cerchia del Pittore dei Niobidi, ritrae un *récital* domestico a cura di un gruppo di donne di cui fa anche parte una madre con figlio al seguito, una condizione evidentemente estranea al mondo delle Muse. Evidentemente, queste immagini trasmettono una visione più complessa e sfaccettata della realtà femminile ateniese della seconda metà del V secolo a.C. Come ha osservato G. Cavallo, la lettura, spesso simultanea all'ascolto di musica, evoca nell'osservatore «una situazione che richiama, sia pure alla lontana, l'uso odierno di leggere un libretto mentre si ascolta un'opera lirica»⁴³. Appare dunque fondata l'intuizione di H.R. Immerwahr, secondo cui l'attenzione dei ceramografi attici per il binomio donna-libro, inedito prima del 460 a.C., riflette fenomeni distinti ma interconnessi, quali l'alfabetizzazione delle aristocratiche ateniesi e un loro interesse, per la musica e la letteratura, coltivato all'interno di spazi domestici⁴⁴. Il simbolismo degli oggetti, come ha scritto C. Bérard, «chiarisce il livello di cultura al quale poteva accedere una parte delle aristocratiche ateniesi: si tratta di musiciste, cantanti, forse anche poetesse. Sanno leggere, sono organizzate, si riuniscono tra loro in vista di divertimenti qualificati; possiedono biblioteche specializzate o almeno vi hanno accesso. Allo spazio politico dell'*agora*, luogo di concorsi musicali maschili, si oppone lo spazio del focolare, in cui regna armoniosamente la società delle

⁴² Plovdiv, Regional Museum of Archaeology, inv. IV-13 = BAPD 9032479; vd. Caroli, *Il libro, il poeta...* cit., test. 23.

⁴³ G. Cavallo, *Scrivere e leggere nella città antica*, Roma, Carocci (Frecce, 285), 2009, pp. 20-21.

⁴⁴ Vd. Immerwahr, *Book Rolls...* cit., p. 27: «The interest shown by vase painters in women as readers and reciters is only one aspect of the increased interest in women found in the second half of the fifth century in Athens. The vase paintings provide evidence for two distinct, but related phenomena: the literacy of women and their preoccupation with literature».

donne»⁴⁵. Né il quadro sembra diverso al di fuori dell'Attica. Come si è detto, su un vaso di fattura beotica⁴⁶, la scena rinvia senza dubbio ai preparativi di uno spettacolo musicale di cui sono protagoniste e spettatrici sole donne: una si specchia, una accorda la lira, un'altra, che ha prelevato un papiro da una teca, volge lo sguardo a una compagna che è già salita su una pedana, pronta a esibirsi. L'interazione fra le ultime due donne è spiegata con l'esigenza di un controllo del testo da parte di colei che assiste la collega salita sul podio. Il rotolo lascia intravedere l'inizio di un poema, che richiama una qualche vicenda mitica ambientata nella cittadina beotica di Isie, la stessa che aveva dato i natali alla coraggiosa Antiope portata sulla scena teatrale da Euripide⁴⁷. Il pittore pare interessato a eternare il dietro le quinte di uno spettacolo di canto e musica, scandito dalle azioni di singole figure femminili: chi si agghinda, chi accorda lo strumento, chi controlla l'esattezza dell'attacco da eseguire. Lo stesso carosello si coglie nell'iconografia di un vaso di fattura attica, ricondotto al Pittore dei Niobidi, con datazione al 450 a.C.⁴⁸. Lo scenario è quello di una prova generale eseguita prima di uno spettacolo: tra le donne in scena ve n'è una che estrae da una teca un papiro mostrato a un'esecutrice, anche lei salita su una pedana (fig. 4).

Trarre indicazioni sulle opere che le donne declamano dai papiri è naturalmente possibile solo nei casi in cui il rotolo lasci intravedere una porzione di testo: una condizione che ricorre più spesso nelle scene di lettura di cui siano protagonisti lettori di sesso maschile⁴⁹. E tuttavia, la celebre *hydria* attica raffigurante Saffo, intenta a srotolare un papiro vergato di parole⁵⁰, non evoca unicamente le poesie tanatologiche della

⁴⁵ C. Bérard, *La condizione delle donne*, in *La città delle immagini: religione e società nella Grecia antica*, edizione italiana a cura di A. Pontrandolfo, Modena 1984, pp. 79-96: in part. 81.

⁴⁶ Vd. *supra*, n. 39.

⁴⁷ Il frammento esametrico che ricostruisco, non senza difficoltà, in Caroli, *Il libro, il poeta...* cit., test. 17, potrebbe essere 'Υσιαῖ<ο>ι, τριῶνδ' εἰμὶ μὲν <h>ψιὸς <~ – x> «Gli abitanti di Isie, di questi io son figlio...».

⁴⁸ New York, Foundation of the Solow Art and Architecture = BAPD 11020; vd. Caroli, *Il libro, il poeta...* cit., test. 35.

⁴⁹ Vd. Caroli, *Il libro, il poeta...* cit., testt. 1-8, 11-12, 15-16.

⁵⁰ Athens, National Archaeological Museum, inv. 1260 = BAPD 213777.

poetessa lesbia⁵¹. Con ogni probabilità, il ceramografo ha voluto trasporre nel dipinto la scuola di Saffo, il più rinomato centro di istruzione femminile dell'antichità, riletto qui in un contesto ateniese che ricreava idealmente l'esperimento di uno spazio letterario per sole donne⁵². Altrove il libro della poetessa è associato a figure mitologiche correlate al suo canto d'amore: Eros infelice, Eros in compagnia di Afrodite, di Peitho e di una Musa che custodisce il libro di Saffo⁵³. È una figura cruciale, quella di Eros, che troviamo anche in altre scene di letture al femminile effettuate da rotoli che il pittore ha lasciato volutamente in bianco. Il contenuto erotico dei libri è chiarito in questi casi dalla presenza stessa, nella scena, del dio⁵⁴, che si aggira tra donne che suonano e declamano la poesia lirica a tema erotico. E non è tutto. L'iconografia recepisce anche il ruolo di Eros quale ispiratore di nostalgica poesia amorosa: la passione, che il dio infonde, detta ai poeti i versi confluiti nei libri prediletti dalle donne. Come ha osservato Cavallo, questo tipo di donna, *sapiens, docta*, «poteva ritagliarsi uno spazio suo privato come lettrice di una letteratura in cui ritrovare un universo femminile nel quale riconoscersi»⁵⁵.

Limitatamente ai contesti sociali elevati che ispirano i pittori, i papiri raffigurati tra le mani delle donne ateniesi appaiono come oggetti familiari, impregnati di un simbolismo codificato. Analizzando il valore docu-

⁵¹ Nel *volumen* dipinto, si scorge un *incipit* esametrico che K. Tsantsanoglou, *Studies in Sappho and Alcaeus*, Berlin-Boston, De Gruyter (*Trends in Classics – Supplementary Volumes*, 79), 2019, pp. 1-27, ricostruisce come l'attacco di un carme tanatologico: θεοί, ἡρέτων ἐπέων ἄρχομ ἀγνῶν στεν[άχουσα] «Dèi (dell'Aldilà), dia io inizio, gemendo, ai casti versi aerei»; vd. Caroli, *Il libro, il poeta...* cit., test. 14.

⁵² Cfr. Walter-Καρυδη, *H κατ'οίκον...* cit., pp. 427-428: «Ισως ο ζωγράφος μεταφέρει τη «σχολή της Σαπφού», το πλέον διάσημο κέντρο εκπαίδευσης κοριτσιών στην αρχαιότητα, σε ένα αθηναϊκό δωμάτιο γυναικών. Πάντως, δεν μας παραξενεύει ότι σε αυτά τα χρόνια, όπου οι Αθηναίες εξομιλώνονται με τις Μούσες στις σκηνές μουσικής τέχνης, εμφανίζεται σε τέτοια σκηνή και η Σαπφώ, που θεωρείται συγγενική μορφή αυτών των θεατρών και σε ένα επίγραμμα του Πλάτωνα τιμάται ως η δέκατη Μούσα (*Πλατατινή Ανθολογία* IX, 506): η παρουσία της αννηψώνει την κατ' οίκον μουσική τέχνη των γυναικών».

⁵³ Vd. Caroli, *Il libro, il poeta...* cit., testt. 57 e 59.

⁵⁴ *Ibid.*, testt. 43-44.

⁵⁵ G. Cavallo, *Il lettore comune*, in J.A. Fernández Delgado-F. Pordomingo-A. Stramaglia (a cura di), *Escuela y Literatura en Grecia Antigua*, Actas del Simposio Internacional Universidad de Salamanca, 17-19 Noviembre de 2004, Cassino, Edizioni dell'Università degli studi di Cassino (*Studi archeologici, artistici, filologici, letterari e storici*, 17), 2007, pp. 557-576, in part. 564.

mentario delle scene vascolari, autorevoli studiosi giungono a conclusioni pressoché unanimi: l’educazione alla lettura e alla scrittura impartita alle aristocratiche ateniesi presupponeva che queste potessero, anche in età adulta, dedicarsi ad attività letterarie condivise. Il matrimonio, lunghi dall’interrompere il processo di alfabetizzazione, offriva nuove opportunità: le donne potevano incontrarsi nelle rispettive dimore e coltivare pratiche culturali e ricreative, distinte dalle incombenze dell’*oikos*. La parola scritta le aveva, in un certo senso, affrancate, permettendo loro di interagire autonomamente su un piano intellettuale, di scegliere cosa leggere e quale musica eseguire. Risultano allora particolarmente pertinenti le riflessioni di Euripide nella *Medea* circa la familiarità delle Muse con almeno una parte – la più aristocratica – delle donne del suo tempo. La pittura attica documenta l’esistenza, all’interno dell’*oikos*, di spazi liberi, in dialogo e persino in concorrenza con quelli pubblici del *theatron* e di altri luoghi destinati alle competizioni poetiche. La documentazione vascolare, corroborata da quella letteraria, testimonia la normalità della presenza di libri e strumenti musicali, associati a figure femminili impegnate in *performance* realistiche. Lettura, declamazione e condivisione di poesia e letteratura si svolgevano all’interno di ambienti privati e domestici concepiti allo stesso tempo come vere scuole per sole donne⁵⁶.

Abstract

During the 5th century BC, in Athens, theatrical poetry and a large *corpus* of vase scenes, centered on female figures portrayed in moments of solitary and group reading, offer vivid testimony to a significant social and cultural phenomenon: the increase in literate women, whose first education dates back to a process of schooling guided by authoritative figures of the *oikos*.

Menico Caroli
menico.caroli@unifg.it

⁵⁶ Su tali aspetti, vd. in particolare Walter-Karpvδη, *H κατ' oīkov...* cit., pp. 428-429; Dillon, *Engendering the Scroll...* cit., pp. 413-414.



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4

Anna Maria Cotugno

Il dibattito sulla scuola in Puglia nel primo Novecento

Alla rivista barese «Humanitas»¹, diretta da Piero Delfino Pesce, è ormai stato ampiamente riconosciuto il merito di aver saputo dare voce alle questioni più rilevanti della vita politica, sociale, economica e culturale della nazione, e di averlo fatto con un atteggiamento non provinciale, sempre aperto alla libera discussione, non a caso esplicitamente richiamata nelle sue linee programmatiche. Il tema della scuola rientra appieno negli interessi della ‘gazzetta’ pugliese che, nelle sue quattordici annate, negli anni compresi fra il 1911 e il 1924, pubblicò oltre cinquanta

¹ Cfr. D. Cofano, *Per una storia delle riviste: «Humanitas» di Piero Delfino Pesce (1911-1924)*, «Otto/Novecento», (15), gennaio-febbraio 1991, pp. 43-56. Il recupero della rivista si deve soprattutto a questo saggio e ad altre tre pubblicazioni degli ultimi decenni: V. Barbante, *Piero Delfino Pesce. Nel centenario della nascita, 1897-1974*, Bari, Editori Laterza, 1981; N. Fanizza, *Piero Delfino Pesce e la rinascenza mediterranea nel centenario della rivista «Humanitas», 1911-1924*, Bari, Edizioni Giuseppe Laterza, 2011; Id., *Piero Delfino Pesce. Un intellettuale europeo*, Bari, Progedit, 2024. A Domenico Cofano si devono anche alcuni contributi specifici: «Humanitas» di Piero Delfino Pesce (1911-1924). Una «combattiva» rivista pugliese, in V. Del Piano-A. Quasimodo (a cura di), *Salvatore Quasimodo... «Ombra e sogno»*, Taranto-Nizza, Edizioni Atelier, 2010, pp. 51-90; *Il futurismo in «Humanitas» (1911-1924)*, in G. Barletta (a cura di), *Futurismi*, Bari, B. A. Graphis, 2012, pp. 375-404; *Il Rinascimento in «Humanitas» (1911-1924)*, in D. Canfora-C. Corfiati (a cura di), *Roma, Napoli e altri viaggi. Per Mauro de Nichilo*, Bari, Cacucci, 2017, pp. 133-144; «Humanitas» e la Massoneria, in S. G. Bonsera (a cura di), *Studi in ricordo di Tommaso Pedio (1917-2000)*, Potenza, erreci edizioni, 2017, pp. 181-200; *Dante in «Humanitas» (1911-1924)*, «Letteratura Italiana Antica», XII, 2021, pp. 215-226; «Humanitas» (1911-1924) di Piero Delfino Pesce, «Incroci», (50), luglio-dicembre 2024, pp. 54-78.

articoli ‘scolastici’, di cui questo saggio vuole offrire un compendio che dia il senso e la misura del suo contributo al più ampio dibattito nazionale.

Fin da subito, come si legge nei primissimi articoli, ma poi via via anche in seguito, «Humanitas» guarda alla scuola italiana come a una vera e propria *vexata quaestio*. Ancora nel 1922, alla vigilia della riforma Gentile, Carlotta Ricci dichiara, da educatrice, l’impossibilità di operare in una scuola che sia davvero «un mezzo di elevazione morale» del popolo, «poiché è chiaro che ogni lodevole proposito viene sminuzzato e disperso dal cozzo dei diversi partiti coalizzati in forza ibrida ed impotente negli uomini che si succedono al potere»².

I collaboratori della rivista denunciano l’inefficacia delle leggi, che pur proposte e votate, nel corso degli anni, allo scopo precipuo di risolvere il problema scolastico, hanno sempre finito con l’inasprirlo di più; entrano nel merito delle questioni di metodologia educativa e didattica e di ordinamento degli studi; protestano contro le inadempienze e l’irresponsabile insipienza dei governi e della classe dirigente; e, soprattutto, pongono l’accento sugli odi partigiani, in particolare quelli fra Stato e Chiesa, che trasformano la scuola in un campo di lotta e di strumentalizzazione a fini politici privati. Ma la critica di «Humanitas», anche quando assume i toni dello sdegno sprezzante, resta sempre una critica propositiva che, offendendo nella forma della proposta intelligente e lungimirante e dell’interpretazione razionale fondata su una opinione informata, rifugge dalla polemica; da quella polemica che, viziata da un’ideologia aprioristicamente assunta, rischia di non approdare ad altro che ad uno sterile autocompiacimento.

Sulla «mancata applicazione» della legge Daneo-Credaro, del 4 giugno 1911, che toglie ai Comuni la gestione della scuola e l'affida a un ente provinciale, si sofferma, in due articoli del 1912 e del 1913, Michele Viterbo, secondo il quale essa non ha fatto altro che provocare «una stasi gravissima in tutta la vita scolastica della Nazione», finita ora nella «situazione singolarissima»³ di non avere più nessuna legge; una stasi che finirà con l’aggravare il problema dell’analfabetismo meridionale:

² C. Ricci, *Per l’educazione del nostro popolo*, «Humanitas», XII, (44), 29 ottobre 1922, p. 341.

³ M. Viterbo, *La legge Daneo-Credaro e l’analfabetismo meridionale*, «H», II, (50), 15 dicembre 1912, p. 297. Anche per Antonio Lauricella la tanto acclamata legge Daneo-Credaro, con cui «finalmente lo Stato aveva compreso la grande necessità impellente di por termine

La nostra politica scolastica è una delle più infelici politiche che mai siano state fatte, e dell'opera cinquantenaria dei tanti ministri altro non resta che un'incredibile, paradossale arruffio di circolari e disposizioni transitorie, e una quantità di progetti di legge che il più delle volte appena approvati, sono stati sostituiti da progetti nuovi⁴.

A riprova del fatto che in Italia si legifera sulla scuola «con un po' di leggerezza», Giacomo Tauro, notando che tale provvedimento è stato emanato pochissimi anni dopo le leggi del 1906, rileva che per quanto sia giusto che le norme si modifichino e rinnovino col mutare dei rapporti sociali e delle nuove correnti di pensiero, i tempi del cambiamento non sono così rapidi «da richiedere sulle stesse questioni nuove leggi ad ogni mutar di stagione»⁵.

La legge Daneo-Credaro offre a «Humanitas» anche l'occasione per esprimersi sul rapporto scuola laica-scuola libera, come si coglie già nel 1913, con tutta evidenza, nel dibattito, interno alla rivista, fra Pasquale Ritucci e Cesare Teofilato, da cui si deduce, fra l'altro, il prevalente, sia pure non esclusivo, orientamento anticlericale della rivista.

In particolare, in un articolo del 13 aprile, Ritucci rileva le sconvenienti ingerenze clericali nell'attuazione di una legge che era stata pensata proprio per favorire la statalizzazione della scuola; dopo la sua approvazione, infatti, si sostenne la necessità che la democrazia si muovesse per dare un'impronta tutta propria all'istituzione scolastica; ma subito si prospettò «il pericolo dei clericali», pronti a insidiose infiltrazioni. Essi, denuncia Ritucci, «lavorano nell'ombra, instancabilmente, e presto o tardi l'Italia ne risentirà l'effetto deleterio, appunto per i moltissimi fanciulli dei quali i cattolici curano l'educazione e l'istruzione»⁶. Nel campo cattolico, oggi più che mai, 'ripullulano' propositi temporalistici, e, dunque, investire nella scuola, alla quale, non a caso «la Chiesa [...] dedica le

all'anarchica amministrazione comunale» e che avrebbe dovuto rispondere molto meglio alle esigenze dell'istruzione popolare, tradisce le aspettative del Meridione per insufficienza dei «fondi stanziati in bilancio dal Ministero» (*Analfabetismo meridionale ed azione governativa*, «H», V, (13), 28 marzo 1915, p. 102).

⁴ M. Viterbo, *Dalla scuola media alla scuola elementare*, «H», III, (11), 16 marzo 1913, p. 61.

⁵ G. Tauro, *Per la scuola media in Italia*, «H», III, (21), 25 maggio 1913, p. 131.

⁶ P. Ritucci, *Per un'azione in comune. Democrazia, scuola e suffragio universale*, «H», III, (15), 13 aprile 1913, p. 87.

sue amorevoli cure», come al suo «più efficace terreno di propaganda», significa procurarsi la possibilità di più facili affermazioni, giacché la scuola «plasma, trasforma, prepara».

Per definire questa scuola, che è scuola cattolica a tutti gli effetti, i clericali si appellano al principio della libertà e, per giustificare e accreditare l'«influenza clericale sullo svolgimento dell'anima delle nuove generazioni», usano espressioni alquanto ingannevoli quali, appunto, 'libertà della scuola', 'scuola libera', 'libertà d'insegnamento'. Auspicabilmente, conclude Ritucci, la 'democrazia' dovrebbe «riabilitare sul serio la scuola italiana», con la garanzia di una laicità che, nello spirito del «nostro glorioso Risorgimento»⁷, sventi «le trame e le gesuiterie dei clericali».

Con il richiamo al Risorgimento Ritucci sembra voler prendere le distanze dal vigente governo Giolitti e dalla sua presunta democrazia. Anche se non è esplicitamente dichiarata l'ideologia dalla quale muove precisamente la sua disapprovazione (ma è ben noto il suo fervido mazzinianesimo), si capisce, tuttavia, che si tratta di un sentimento comune a non pochi collaboratori della rivista.

È il caso, ad esempio, del già citato Viterbo, che, in un articolo dello stesso anno, definisce il governo Giolitti come il compimento di un programma politico in cui è stato «sedato il movimento popolare-socialista», sono state «conquistate le mandrie cattoliche», e compresse anche «le rinascenti fortune della democrazia radicale». Ne sono derivate inevitabili conseguenze anche per la scuola; e la legge Daneo-Credaro ne è lampante dimostrazione, visto che «la progressiva statizzazione della scuola è di quelle riforme che hanno un naturale e inconfondibile contenuto di laicità.

⁷ Ritucci richiama la via indicata dal Risorgimento per rimarcare il suo anticlericalismo. È noto che le linee di tendenza in fatto di scuola, inaugurate dalla politica scolastica del Regno di Piemonte e di Sardegna, furono volte ad affermare il primato e le competenze dello Stato, con l'inevitabile ridimensionamento del ruolo della Chiesa nella scuola pubblica. È altrettanto noto, tuttavia, che la Chiesa non si adattò facilmente a vedere circoscritta la propria sfera d'azione e che continuò comunque a rivendicare la conformità di tutto l'insegnamento ai principi della dottrina cattolica. Tra le forze liberali moderate e la Chiesa non si determinarono grandi fratture (a scuola si continuò a insegnare religione); non fu così nel rapporto con le forze liberali radicali e socialiste. Su questi aspetti mi limito a segnalare: A. C. Jemolo, *Chiesa e Stato in Italia negli ultimi cento anni*, Torino, Einaudi, 1997.

Ora, l'on. Credaro ha mai riaffermato [...] il concetto della laicità della scuola? Neanche per idea»⁸.

La replica all'articolo di Ritucci viene da Cesare Teofilato, socialista e massone, nel numero del 4 maggio, che vede nella scuola laica, che «vive e si muove nel ferreo cerchio della organizzazione statale», una seria minaccia alla libertà dell'insegnamento:

Come può essa lavorare e svolgersi sotto l'incubo e l'oppressura dello Stato, che la piega e la costringe al suo imperio? La scuola laica in uno Stato crudelmente feroce, ribadirà le catene della servitù dei popoli; in uno Stato militarista, parlerà della necessità di conquistare, uccidendo, con la violenza; in uno Stato assoluto, sarà liberticida o spegnerà la scintilla del pensiero umano; nel migliore degli stati, subordinerà sempre la sua azione all'interesse particolare delle classi dominanti, non mai ai bisogni dei singoli, dei Comuni, della immensa maggioranza del popolo⁹.

Alla scuola laica, dunque, Teofilato oppone una scuola libera, svincolata, ad un tempo, e dall'influenza dello Stato e da quella della Chiesa; una scuola che, «esplicando la sua opera educatrice in relazione alla volontà delle famiglie, sarebbe affidata alle particolari vedute di liberi educatori, o di liberi gruppi, o di libere associazioni che ne controllerebbero l'esistenza e l'operato», e che, non escludendo, «per ora», la scuola di stato «la obbligherebbe ad assumere carattere di stretta e rigorosa neutralità». Tale neutralità è, per ammissione dello stesso Teofilato, vista la situazione attuale, una conquista tutta da fare, una causa tutta da combattere:

la scuola pubblica italiana, mantenuta a spese dello Stato laico [...] oltre ad averci dato dei maestri che storpiarono i cervelli, che pervertirono le coscenze e che le piegarono alla menzogna ed al più turpe adattamento della vita, ci dettero una personalità italiana molto fiacca ed oscillante, parolaia e gretta, stupida e serva come i deboli e vili, pronta sempre all'ossequio del vincitore e allo sprezzo codardo del

⁸ M. Viterbo, *La crisi dei partiti in Italia. I radicali della Santissima Annunziata*, «H», III, (39), 28 settembre 1913, pp. 276-277.

⁹ C. Teofilato, *Scuola Laica e Scuola Libera*, «H», III, (18), 4 maggio 1913, p. 109.

vinto, facile – molto facile – a piegare col vento delle maggioranze, scaltra nell’arte della finzione, agile e lesta nel mutar campo e bandiera¹⁰.

Ma da una scuola libera, che si basi sulla «risultanza dei fatti scientifici», che non si ‘intrugli’ nella politica, né si presti al gioco dei clericali, che bolli a morte «le perversioni della politica e la stupidità dei domini», che stigmatizzi le intese fra Stato e Chiesa («la libertà non avanza a passi da gigante perché lo Stato – il migliore amico dell’autorità e della Chiesa – ne ostacola la marcia trionfale»), da una scuola siffatta potrà derivare la virtuosa «rigenerazione dello spirito dei maestri», che, finalmente consapevoli del proprio mandato, eserciteranno un’influenza razionale sulla «psiche del soggetto educando»¹¹.

Nell’immancabile replica, del 13 luglio, Ritucci dichiara come sia pura utopia credere in una neutralità che assuma come proprio fondamento le «particolari vedute di liberi pensatori»:

sarà inevitabile, perché umano, che il maestro il quale abbia pieni poteri di esporre le sue idee e di estrinsecare le sue convinzioni politiche e religiose, faccia opera di proselitismo che porterà all’esagerazione e vi darà l’uomo il quale, chiuso nel guscio delle teorie ammannitegli in iscuola, non vedrà verità e giustizia che nelle sole sue idee, e non comprenderà la bellezza di tutte le fedi onestamente professate e il dovere di rispettarle¹².

Una scuola di questa specie uccide la libertà «perché impone dogmi che non hanno nulla da invidiare a quelli della Chiesa cattolica»; solo lo Stato, infatti, può adempiere al compito e al dovere di «osservare la massima neutralità e laicità», e solo lo Stato può garantire che il maestro lasci «sulla soglia della scuola» ogni idea partigiana e dimentichi ogni competizione di parte; tutto sta a far sì che ciò si realizzi, ma «è qui che la democrazia dei fatti e non delle parole deve insistere seriamente».

¹⁰ *Ibid.*, p. 110.

¹¹ *Ibidem*.

¹² P. Ritucci, *Scuola laica e scuola libera*, «H», III, (28), 13 luglio 1913, p. 190.

Non c'è, quindi, che augurare un'unica cosa all'Italia: la scuola laica, veramente, sinceramente laica la quale è, d'altronde, libera, liberissima, perché inculca sentimenti umani, è banditrice d'una morale universale e coltiva idee comuni a tutte le religioni, a tutte le fedi – ed è sola scuola che possa rinnovare le generazioni della patria, dare alla società coscienze intemerate, menti equilibrate, cuori nobili, formare – in una parola – il carattere¹³.

Eppure, secondo Teofilato, che, con un articolo del 26 ottobre chiude «la cortese polemica» con Ritucci, «attendere tutto dallo Stato e dalle sue leggi» costituisce una pericolosa forma di pigrizia e di decadenza, una vera e propria statolatria.

L'idea del libero insegnamento, che sostituisce l'influenza clericale e quella statuale con la libera iniziativa di uomini indipendenti, e che risente dell'idea spenceriana di un'educazione intesa come processo di realizzazione individuale svincolato dalle necessità dello Stato (Teofilato precisa che fu proprio Herbert Spencer ad avviare «il grande movimento d'idee per emancipare la scuola dalla oppressione dello Stato politico»), è un'idea praticabile, tant'è che si è, infatti, saldamente concretizzata in alcuni esempi, ‘virtuosi’, che l'articolista non manca di riferire, primo fra tutti: l'esempio, con il quale egli confuta definitivamente l'opinione dell'«egregio contraddittore» sul carattere utopistico della scuola libera¹⁴, della Escuela Moderna dell'anarchico Francisco Ferrer.

All'ideale di scuola moderna del pedagogista spagnolo aderisce anche Alfonso Leonetti¹⁵, secondo il quale l'educazione, e l'educazione del popolo in particolare, «per essere efficace, dev'essere libera, scevra di pregiudizi e di attributi qualitativi» e deve mirare unicamente allo scopo di suscitare nell'animo dei giovani «l'amore della verità, la quale è anche fonte di bene». Ne consegue immediatamente che, «considerando

¹³ *Ibid.*, p. 191.

¹⁴ Non mancano in «Humanitas» altri esempi di adesione al pensiero di Ferrer, come nel caso di Luigi Molinari che individua nella Scuola Moderna il mezzo attraverso cui «ci sarà finalmente concesso di evitare la deformazione intellettuale dei bambini che le Scuole dello Stato e della Chiesa ottengono colla quotidiana insufflazione di nozioni menzognere basate su ridicoli ed assurdi catechismi e sopra libri di lettura e di storia compilati ad un tanto la riga nell'interesse delle classi dominanti» (*La scuola moderna Francisco Ferrer a Milano*, «H», IV, (29), 19 luglio 1914, p. 225).

¹⁵ A. Leonetti, *Fede e Morale. Dell'educazione*, «H», VII, (9), 4 marzo 1917, pp. 69-70.

la religione come dottrina che ha per sistema la menzogna [...], in tutte le scuole in cui si vuol sostituire al dogma ed alla fede la scienza e la ragione non si deve insegnare religione»¹⁶.

Vi sono sempre stati quelli che hanno avuto interesse a mantenere le plebi nell'ignoranza, per averne l'assoluto dominio. Tra quelli i più feroci sostenitori dell'oscurantismo si sono sempre mostrati i governi dispotici ed i militanti nelle file della santa chiesa alla quale ancora mette capo la educazione della nostra coscienza¹⁷.

Al contrario, per Filippo Maria Tinti, che prende fermamente le distanze da Leonetti e dal suo anticlericalismo¹⁸, il pensiero libero della Scuola Moderna di Francisco Ferrer, «di quell'illustre ignoto che una certa demagogia ha elevato agli onori della celebrità», è tutt'altro che libero, perché indirizza il «pensiero umano verso un materialismo [...] rovinoso», di cui molto presto si vedranno le conseguenze, considerato che negli istituti di educazione laica, e cioè all'interno degli ambienti [...] laici, materialistici, irreligiosi, naturalisti ed atei», manca «quel gran bene che è la fede», di cui è garante la Chiesa e che è fondamento dell'educazione del popolo¹⁹.

Sulla libertà della scuola, propagandata dai cattolici che tacciono sulla «sottomissione a Dio e alla Chiesa» che essa comporta, ritorna anche Giovanni Bruno²⁰, in due articoli del 1917, in cui insiste sulla complice alleanza fra il partito popolare e il clero, e cioè sulla «dedizione del democraticismo al clericalismo»²¹, al fine di realizzare una scuola cattolica:

Il Ministro Anile [...] si illude su l'aconfessionalità del suo partito [ma] un partito che proclama la incompetenza educativa dello Stato, vuol stabilire il più rigoroso

¹⁶ *Ibid.*, p. 70.

¹⁷ A. Leonetti, *Educhiamo il popolo*, «H», VIII, (19-20), 12-19 maggio 1918, p. 97.

¹⁸ In realtà Tinti cita anche un precedente articolo di Leonetti intitolato *Fede e Morale. Ritornare a Dio?*, «H», VII, (8), 25 febbraio 1917, pp. 60-61.

¹⁹ F. M. Tinti, *Fede e Morale. L'ultima parola sul materialismo*, «H», VII, (10), 11 marzo 1917, p. 77.

²⁰ G. Bruno, *I clericali e la scuola*, «H», XII, (12), 19 marzo 1922, p. 90.

²¹ *Ibidem*.

monopolio scolastico al futuro Stato cattolico che il clericalismo mira indubbiamente ad instaurare²².

Per la Chiesa, infatti, è di vitale importanza «avere lo Stato come suo braccio secolare» per realizzare «la conquista della scuola» e per indirizzarla secondo i principi della religione. Ma nella scuola di uno Stato laico come quello italiano, di uno Stato, cioè, che si costituisce al di fuori di ogni confessione, «l’istruzione religiosa così come dogmaticamente è voluta dalla Chiesa, non vi può essere»:

La dottrina cristiana se la si vuol insegnare, si deve impartirla con quei principii generali del metodo didattico che valgono per gli altri insegnamenti, cioè sulla base dell’intuizione e della libera formazione delle idee. Ora non v’ha chi non veda che nella scuola elementare non v’è possibilità per l’insegnamento di una dottrina teologica, poiché inaccostabile alla mente infantile [...]. L’insegnamento religioso, quindi, non può essere che solamente dogmatico e catechistico al solo fine chiesastico e politico²³.

Ben altra cosa, del tutto ammissibile, e persino utile, è, invece, l’educazione al sentimento della religiosità, «che non consiste nella celebrazione dei riti e nella frequenza delle chiese» e che è assicurata da una scuola «mantenuta e diretta» da uno Stato capace di non abbandonarla «allo sbaraglio delle lotte del predominio dei partiti»²⁴.

Un opuscolo sul problema della scuola a firma di Lombardo Radice, pubblicato su «La Voce» nel 1920, offre a Giannetto Ragonesi l’occasione di esprimersi sull’argomento²⁵. Lombardo Radice, egli osserva, sostiene la necessità della scuola di stato «temendo che, diversamente, le scuole cadano in mano dei preti e dei massoni, che importerebbero il loro credo», ma non considera che, inevitabilmente, «la scuola che [...] vuole sottrarre all’influenza dei partiti ricadrà attraverso lo stato nelle mani di questo o quel partito, che avrà col governo il predominio in un

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

²⁴ G. Bruno, *I clericali e la scuola. II*, «H», XII, (12), 26 marzo 1922, p. 102.

²⁵ G. Ragonesi, *Per la libertà della scuola*, «H», X, (25-26), 20-27 giugno 1920, p. 103.

dato momento storico»²⁶. Se, dunque, la scuola di stato non può essere più libera di quanto possono esserlo le scuole non statali, affidate all'iniziativa privata, tanto vale promuovere la loro istituzione, giacché proprio «dalla lotta scaturirebbe la vita e la verità» e dalla libera concorrenza si otterrebbe «il prodotto migliore». E conclude:

diminuirebbe il numero degli insegnanti, i quali non per deliberato proposito, ma perché stretti dalle necessità della vita che li costringe a procurarsi più occupazioni, hanno l'abitudine di considerare la scuola pubblica come un luogo di riposo, tanto il posto e il magro stipendio sono assicurati, e riservano la loro energia per le lezioni private, ove sono sotto il controllo diretto delle famiglie che pagano, e potrebbero, se le cose andassero male, sceglierne un altro²⁷.

Il dibattito sull'insegnamento religioso torna a occupare le colonne di «Humanitas» negli anni della riforma Gentile che lo rende obbligatorio nella scuola elementare sulla base di motivazioni che, secondo l'opinione di Spartaco Maggi²⁸, rivelano la connivenza fra Stato e Chiesa:

Si dice che senza religione la funzione educativa della scuola primaria è nulla, anzi è negativa. Si dice ancora che la religione oltre formare una educazione propriamente detta, plasma le anime alla gentilezza per cui si conclude col dire che la pace sociale è in ragione diretta con la diffusione dello spirito cristiano²⁹.

Ma questo appello alla moralità, avverte Maggi, serve soltanto a rendere possibili «le speculazioni politiche di governo e di partito»³⁰ e a «non avere completamente avversi coloro che fanno la politica del Vaticano col tacito beneplacito del Pontefice»³¹.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Cfr. S. Maggi, *Insegnamento religioso*, «H», XIII, (34), 26 agosto 1923, pp. 245-246; Id., *L'insegnamento religioso*, «H», XIII, (51), 23 dicembre 1923, pp. 374-375; Id., *L'insegnamento religioso?*, «H», XIV, (16-17), 20-27 aprile 1924, pp. 114-116.

²⁹ S. Maggi, *Insegnamento religioso*, «H», XIII, (34), 26 agosto 1923, p. 245.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ S. Maggi, *L'insegnamento religioso*, «H», XIII, (51), 23 dicembre 1923, p. 374.

Il prete lavora a tutta forza per allargare quel pertugio che Sua Eccellenza [il ministro Gentile] ha voluto aprire e non passerà molto tempo che diventerà una breccia ben più grande della storica Porta Pia, tanto larga da capirci tutte le scuole del Regno³².

Molti grandi uomini hanno speso la loro intera esistenza a dimostrare che il valore morale del Regno d'Italia era «in ragione inversa della potenza e della forza del Vaticano», ma è bastato che «un uomo, grande uomo, del 1923» credesse, o fingesse di credere, che per valorizzare moralmente il Regno di Savoia bisognava che il ministro della Pubblica Istruzione baciasse la pantofola del pontefice e che i maestri e le maestre reggessero i lembi delle pianete dei preti, perché tutto precipitasse³³.

Anche per Icilio Missiroli³⁴ la scuola non dovrebbe essere «schiaiva di alcun confessionalismo» e non dovrebbe mai trasformarsi «in serva della religione di una data tendenza piuttosto che di un'altra»; anzi, a proposito dell'obbligatorietà dell'educazione religiosa, si mette nei panni, compiangendoli, di quei maestri che, per non perdere il posto, saranno costretti ad impartirla violando la propria coscienza:

È triste quella Nazione i cui figli sono allevati da educatori che si sentono umiliati di fronte al giudizio della loro coscienza: le sue scuole non potranno vivere che in un'atmosfera di rassegnazione e di artificiosa alacrità³⁵.

Sempre riguardo all'insegnamento della religione, Nino Sansonetti coglie in Gentile la contraddizione di chi da un lato, nei suoi scritti, si esprime a favore della scuola laica, dall'altro afferma che essa «deve conservare, per fatale legge di evoluzione – perché se no è distruzione – una certa religiosità». Ma una scuola che sia davvero laica «non deve avere niente di religioso», perché «non può costruire uomini ad uso e consumo di chicchessia»; invece, a suo parere, «con l'applicazione

³² *Ibidem*.

³³ *Ibid.*, pp. 374-375.

³⁴ I. Missiroli, *La nostra scuola VI. L'educazione religiosa*, «H», XIII, (32), 12 agosto 1923, p. 234.

³⁵ *Ibidem*.

di questa riforma i giovani finiscono per divenire monopoli di stato o monopoli di chiesa»³⁶.

Carlotta Ricci, che, come si diceva, aveva manifestato, nell'ottobre del 1922, la sua diffidenza nei confronti della fiacchezza e inconsistenza di un governo che non si rende conto del regresso del popolo italiano, si anima, come dimostrano gli articoli successivi³⁷, di nuova fiducia all'avvento di Giovanni Gentile, quale Ministro della Pubblica Istruzione. Egli è «uno dei pochi che si sono efficacemente interessati all'alta funzione civile della scuola e delle sue necessarie riforme»; a lui, infatti, si devono, «i progressi della moderna pedagogia, sveltita liberata dall'arido vecchiame di formule stecchite scheletrite, di parole altisonanti e vuote». Prova ne è l'introduzione dell'Istituto Magistrale, che, sostituendo la Scuola Normale³⁸, inaugura un nuovo e più efficace metodo di formazione e preparazione dei maestri elementari. Ricci, che in effetti, è vivamente interessata alle questioni di metodologia educativa, giudica con favore l'eliminazione del tirocinio; eliminazione con cui finalmente si perderà «l'arido carattere professionale»³⁹ del percorso formativo del discente, a vantaggio della possibilità «di crearsi un metodo attivo» personale, senza più subire l'influenza dei «modelli delle lezioni pratiche degl'insegnanti delle scuole elementari»⁴⁰. La riforma bene interpreta l'esigenza di «introdurre nella scuola un alito di vita e di moderna educazione»⁴¹:

³⁶ N. Sansonetti, *Il filosofo e il ministro*, «H», XIII, (48), 2 dicembre 1923, pp. 349-350.

³⁷ C. Ricci, *L'eterno problema scolastico*, «H», XII, (49), 3 dicembre 1922, p. 378; Ead., *A proposito di riforme scolastiche*, «H», XIII, (21), 27 maggio 1923, pp. 158-159.

³⁸ Sulla necessità di riformare la Scuola Normale insiste anche Icilio Missiroli in un articolo del gennaio 1923, in cui sottolinea, tra le altre cose, che: «È ovvio aggiungere che questa trasformazione non consiste per noi nell'aggiunta di un anno ai tre del corso attuale, né nell'irrisorio rimaneggiamento di materie, ma alla sua base in un completo capovolgimento dei metodi da adottare e degli intenti educativi da raggiungere» (*La nostra scuola I. L'educatore*, «H», XIII, (2), 14 gennaio 1923, p. 11).

³⁹ C. Ricci, *S.E. Anile e la scuola*, «H», XII, (13), 26 marzo 1922, p. 102.

⁴⁰ Ancora Missiroli contesta l'utilità dell'«esercitazione pratica che dovrebbe rappresentare lo avviamento professionale del maestro». I futuri educatori, infatti, si presentano per alcune ore a settimana ad assistere prima e poi a tenere delle lezioni nelle scuole, totalmente staccati dal «grande fatto educativo» e isolati «per la mancanza di un qualche nesso didattico fra essi e il resto dell'insegnamento e la realtà della classe» (*La nostra scuola. I. L'educatore*, «H», XIII, (2), 14 gennaio 1923, p. 11).

⁴¹ C. Ricci, *L'eterno problema scolastico*, «H», XII, (49), 3 dicembre 1922, p. 378. Trovano il consenso di «Humanitas» anche l'abolizione da parte di Gentile «dell'autorità scolastica

l’Istituto Magistrale prima di preparare l’insegnante, vuol formare l’uomo, l’individuo, cioè dalla mente ben fatta, dall’anima armonicamente educata; ed è giusto, perché l’educatore non deve, nella scuola elementare, insegnare il classico «leggere, scrivere e far di conto», né preparare ad un determinato mestiere, ad una professione; ma educare l’anima dei piccoli svilupparne le facoltà spirituali⁴².

Si comprende, allora, conclude Ricci, l’importanza riconosciuta alla cultura umanistica, su cui principalmente si baserà il nuovo corso dell’insegnamento; una cultura a cui la riforma saprà conferire la dignità di «guida illuminata, ma non catechismo, sorgente di idee direttive, ma non arido frasario, elegante, altisonante che dà all’insegnante una superficiale cultura angusta, abitudinaria cura monotona senza nessuna efficacia educativa»⁴³.

La predilezione gentiliana per gli studi letterari e classici diventa oggetto della critica ampia e articolata di Bruno Mosca, per il quale la scuola, per poter attuare il suo fine, che consiste nell’educazione del popolo, non può e non deve essere riservata, come sembra verificarsi con l’«ultima riforma», «a una ristretta cerchia di facoltosi», ma deve essere aperta a tutti, soprattutto agli umili, «per l’instaurazione di una sana democrazia»⁴⁴. Perché la scuola possa svolgere a pieno il suo compito è necessario, allora, che accanto ai licei sorgano, numerosi, gli istituti professionali, che, fornendo una formazione eminentemente scientifica e linguistica e non umanistica (inutile, specie se impartita per pochi anni e a puro titolo informativo), valorizzeranno i «bisogni reali che la modernità dei tempi esige»⁴⁵. In realtà, anche Bruno, in linea con le scelte della riforma, riconosce alla cultura umanistica l’esclusività di unico «mezzo affatto necessario al conseguimento di una floridezza e

poggiante sulla divisione provinciale», perché «è tempo che si cominci a dare importanza ai valori regionali» (I. Missiroli, *La nostra scuola. II. L’Ordinamento scolastico*, «H», XIII, (6), 11 febbraio 1923, p. 46) e la drastica riduzione (da trentasette componenti a tre) del corpo dell’ispettorato delle scuole secondarie, utile alla riabilitazione dell’opera «vigilante e sindacatrice delle autorità locali» (L. M. Coppola, *L’ispettorato delle scuole secondarie*, «H», XIII, (4), 4 marzo 1923, p. 62).

⁴² C. Ricci, *A proposito di riforme scolastiche*, «H», XIII, (21), 27 maggio 1923, p. 158.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ B. Mosca, *La cultura classica nel nuovo ordinamento degli studi*, «H», XIII, (39), 30 settembre 1923, p. 284.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 285.

di un primato spirituale» e «a mantenere intatto, ad accrescere e ad affermare quel patrimonio ideale, quel tesoro insostituibile, che forma la caratteristica di ogni popolo», nondimeno sente il bisogno di mettere in guardia contro la pedanteria e la meccanicità che ancora caratterizzano il suo insegnamento. «Si richiedono», pertanto, nella scuola, «metodi nuovi e indirizzi rigeneratori», affinché essa non si riduca a una palestra di «accademiche e sofistiche disquisizioni, che, se formeranno dei sottili frasolai, difficilmente forniranno alla società degli uomini utili»⁴⁶.

Anche per il già citato Missiroli, che nel 1923 pubblica un articolo sul corso popolare (le due ultime classi elementari, la quinta e la sesta), la scuola manca della dimensione della praticità:

Il legislatore [Gentile] è stato colto dalla preoccupazione di dar l'impressione all'osservatore superficiale che lo scolaro italiano sia in grado di possedere, alla fine della scuola elementare, almeno la metà dello scibile umano. Anche in questo corso i programmi difettano per il farraginoso affastellamento delle nozioni, che obbligano il maestro ad un insegnamento più formale che pratico⁴⁷.

Nella «nostra scuola», aggiunge, si continua a impartire un'educazione «che pecca di un formalismo veramente scandaloso». Alle «correnti pedagogiche moderne» e ai loro capiscuola, Lombardo Radice e Giovanni Gentile, va certo riconosciuta «la predicazione più ostinata» contro «questa deviazione dell'opera educativa», ma essa cozza, tuttavia, soprattutto nella scuola elementare, «contro la maledetta barriera formata dai programmi farruginosi che costringono il maestro a parlare alla svelta, più che a soffermarsi a far comprendere ed assimilare le nozioni imparite». Della riforma gentiliana, che «spazia ancora nel cielo scolastico allo stato di nebulosa», si parlerà a suo tempo, ma è auspicabile che 'il riformatore' abbia cura acché l'educazione sia «impartita con criteri di pratica applicazione delle nozioni alla vita d'oggigiorno, in modo che le cognizioni divengano patrimonio spirituale dell'educando»⁴⁸.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ I. Missiroli, *La nostra scuola IV. Il corso popolare*, «H», XIII, (27), 8 luglio 1923, p. 202.

⁴⁸ I. Missiroli, *La nostra scuola V. Verso nuove vie...*, «H», XIII, (29), 22 luglio 1923, p. 212.

In realtà, l'astratto dogmatismo della scuola italiana, la generale sua tendenza, cioè, ad adottare un metodo troppo teorico, disturba non pochi collaboratori di «Humanitas» che, già prima della riforma Gentile, se ne erano lamentati ripetutamente.

Ne è probante testimonianza Giovanni Guagnano, che, in un articolo del 1918, non ha dubbi circa la necessità che «la scuola propriamente tecnica» si indirizzi «(meglio di quel che non faccia ora) al fine di bene preparare i giovani che si daranno alle industrie [e] al commercio», e che «la scuola classica» perda «quel carattere esteriore che fa di essa diciam così come di lusso»⁴⁹.

Ma si ricordi anche Giuseppe Antonio Lomonaco, secondo il quale l'ordinamento scolastico professionale, imbastito «a pezzi e a bocconi senza continuità di criteri e di tempo e senza relazione col tempo, senza un programma concreto e senza un disegno d'insieme», è uno di quelli che non ha «mai avuto in Italia solidità di base». Si crede, infatti, di poter riformare la scuola professionale attraverso interventi «sulla divisione degli anni, dei giorni e delle ore», e si continuano a trascurare, per un colpevole e ostinato misoneismo, i sistemi e le materie di insegnamento e i mezzi didattici⁵⁰.

⁴⁹ G. Guagnano, *La scuola del dopoguerra*, «H», VIII, (21-22), 26 maggio 1918, p. 108. Rilevante anche l'appello che Guagnano rivolge al Governo Mussolini e al Ministro della Pubblica Istruzione per la risoluzione del problema dell'edilizia scolastica italiana. È questione, egli sostiene, «di volontà, di vigore, che non fanno certo difetto ai nuovi Reggitori dello Stato, tra i quali brilla, come astro luminato, il supremo moderatore dei nostri studi: Giovanni Gentile (*Il più assillante problema della scuola: l'edilizia*, «H», XIII, (8), 25 febbraio 1923, p. 57).

⁵⁰ G. A. Lomonaco, *Per la riforma dell'insegnamento professionale ed artistico*, «H», IX, (15-16), 13-20 aprile 1919, pp. 60-61. Egli si riferisce, in particolare, al fallimento della XXIII Sezione della Commissione per il 'Dopo Guerra' rispetto all'incarico, affidatole da Vittorio Emanuele Orlando, il Ministro della Pubblica Istruzione in carica in quegli anni, di apportare alla scuola professionale «le riforme occorrenti a metterla in armonia con lo spirito del nostro tempo». Anche Filippo Maria Tinti, riguardo l'insegnamento professionale, evidenzia, da cattolico, il fatto che, «se è vero che i propositi dei nostri maggiori socialisti al riguardo vanno lodati, è pur anche giusto riconoscere che per le scuole del lavoro ed in genere per l'insegnamento professionale i socialisti sono stati preceduti, nelle idee e nei fatti, dalle corporazioni ed istituzioni cattoliche, le quali ebbero ed hanno tuttora l'alto e nobile scopo della educazione tecnica della gioventù». L'esempio dell'opera dei Salesiani, che furono creati da Don Bosco, ne è la prova inconfutabile (*Le scuole di lavoro*, «H», X, (47-52), 21 novembre-26 dicembre 1920, p. 165).

Del medesimo avviso è, poi, anche Ragonesi, già più volte citato, che entra dettagliatamente nel merito della questione e, addirittura, in un lungo articolo su *L'insegnamento letterario nelle scuole industriali*, del 1918, propone una serie di modifiche degli attuali metodi didattici, a favore di un insegnamento che sia «essenzialmente esercitativo». A suo parere, infatti, l'enorme accumulo di cognizioni e «l'insegnamento prolisso, minuto, particolareggiato» paralizzano il cervello degli alunni, i quali, affinché si formino «dei concetti chiari» su quanto viene loro insegnato e lo ritengano facilmente, necessitano di «vedute generali» e «sintesi organiche». Più utile e fruttuoso sarebbe, allora, che gli si insegnasse la grammatica non separando mai la teoria dalla pratica, cosicché non solo essi potrebbero risalire alle regole attraverso gli esempi, che sono «l'unica cosa viva», ma potrebbero imparare anche «che la grammatica è tratta dalla lingua [e] che questa va oltre quella, poiché come tutte le opere d'arte ha la sua illogicità»⁵¹. Analogamente, per gli alunni sarebbero di utile profitto sia la lettura integrale delle opere letterarie principali, che «è la migliore preparazione al pensare e allo scrivere bene», sia le versioni «dal dialetto all'italiano», che renderebbero più agile e razionale l'apprendimento della lingua italiana:

infatti i bambini che vengono alle scuole apprendono nella famiglia dalle labbra dei loro cari, il dialetto, come coloro che cominciano ad imparare una lingua straniera; ora questo lavoro di comparazione tra lingua e dialetto è di un'alta importanza pedagogica, se si considera l'insegnamento come correzione ed integrazione di quello che l'alunno ha appreso spontaneamente⁵².

⁵¹ G. Ragonesi, *L'insegnamento letterario nelle scuole industriali*, «H», VIII, (5), 3 febbraio 1918, p. 36.

⁵² *Ibid.*, p. 37. Molto interessante, soprattutto perché individua un problema tutt'ora irrisolto, è anche il suggerimento che Ragonesi offre a proposito dell'insegnamento della storia, che, non solo nelle professionali, ma in «tutte le scuole di qualsiasi carattere», dovrebbe privilegiare, tra i periodi storici che gli alunni «possono e debbono apprendere per bene», quello contemporaneo (*L'insegnamento della storia e della geografia nelle scuole industriali*, «H», VII, (13-14), 31 marzo-7 aprile 1918, p. 76). Non diverso è l'orientamento di Antonio Giulio Bragaglia, che, qualche anno prima, nel 1915, nota che «la nostra gioventù [...] sa a memoria tutti i capitani, le battaglie e i piani di battaglia delle guerre puniche e della guerra contro Mitrilde, ma è completamente all'oscuro intorno alle battaglie [...] 'troppo moderne' del 1866 e del 1870» (*Guglielmo II ed un problema scolastico*, «H», V, (14), 4 aprile 1915, p. 106).

A sostegno di una nuova scuola in grado di reagire a una preoccupazione meramente «informativa», di dare «maggiore importanza alle attività generali di osservazione, di elaborazione e di applicazione ideologica e concreta» e di sancire «i principi della attività personale e spontanea dell’alunno e dell’insegnamento sperimentale e induttivo», si schiera, infine, Ritucci, qui più volte richiamato, in un articolo del 1918, in cui, entusiasticamente, informa i lettori della costituzione a Milano di un «Comitato nazionale di propaganda per la scuola», il cui programma, teso a favorire un insegnamento «più vivo e meno verbalistico», mira proprio a riaffermare l’improrogabile necessità di dare all’Italia una scuola che sappia rispondere «ai bisogni progredienti del popolo»⁵³.

Abstract

The theme of school is of absolute importance in «Humanitas», the Apulian newspaper, directed by Piero Delfino Pesce, which published, in its fourteen years, between 1911 and 1924, on this subject, over fifty articles. This essay, which aims to identify the meaning and measure of the contribution offered by the magazine’s collaborators to the broader national debate, gradually places the emphasis on some questions of particular interest: the educational and didactic methodology and the organization of studies; the failures and irresponsible foolishness of governments and the ruling class (in particular with regard to the failure to apply the Daneo-Credaro law, of 1911, and the problem of southern illiteracy); the instrumental controversy of positions, in particular that between State and Church, or between secular school and free school, which focuses above all on the problem of religious teaching.

Anna Maria Cotugno
annamaria.cotugno@unifg.it

⁵³ P. Ritucci, *Il rinnovamento della scuola italiana*, «H», VIII, (25-26), 23-30 giugno 1918, p. 125.

Dalila D'Alfonso

Sulla necessità dell’‘indirizzo agrario’: a scuola da Columella

Nel I secolo d.C., lo scrittore latino Giunio Moderato Columella affida l’introduzione al primo dei dodici libri del suo *De re rustica* a una lunga e programmatica *praefatio*, fondata sul progetto di un rilancio consapevole della *res agraria* e sull’idea di un modello etico ed economico costruito sui valori della *dignitas* e dell’*utilitas* (modello che, senza dubbio, nel guardare alla solidità di un paradigma legato alla tradizione, dimostra anche la sua valenza politica)¹.

¹ Cfr., tra i contributi più recenti dedicati all’opera, composta tra il 60 e il 65 d.C., e, in particolare, alla sua *praefatio*, E. Di Lorenzo, *La praefatio di Columella e i modelli etici ed economici dell’ideologia del lavoro*, in L. Nicastri (a cura di), *Contributi di filologia latina*, Napoli, Arte Tipografica, 1990, pp. 165-186; N. Scivoletto, *Le prefazioni nei Rei rusticae libri di Columella*, in C. Santini-N. Scivoletto (a cura di), *Prefazioni, prologhi, proemi di opere tecnico-scientifiche latine*, vol. 2, Roma, Herder, 1992, pp. 767-817; J.M. Maestre Maestre-L.C. Brea-A. Serrano Cueto (eds.), *Estudios sobre Columela*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 1997; E. Noè, *Il contrasto città-campagna nella praefatio del de re rustica di Columella*, in D. Ambaglio (a cura di), *Συνγραφή. Materiali e appunti per lo studio della storia e della letteratura antica*, Como, Edizioni New Press, 1998, pp. 111-131; E. Noè, *Il progetto di Columella. Profilo sociale, economico, culturale*, Como, Edizioni New Press, 2002; T. Fögen, *Wissen, Kommunikation und Selbstdarstellung: Zur Struktur und Charakteristik römischer Fachtexte der frühen Kaiserzeit*, Munich, Beck, 2009, pp. 158-165; J.-I. García Armendáriz, *Columela o la urbana rusticitas*, in C. Ferrero Hernández (ed.), *Autores hispanos de la literatura latina clásica*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 2011, pp. 39-51; C. Reitz, *Columella, De Re Rustica*, in E. Buckley-M.T. Dinter (eds.), *A Companion to the Neronian Age*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2013, pp. 275-87; T. Fögen, All Creatures Great and Small: *On the Roles and Functions of Animals in Columella’s De re rustica*, «Hermes» CXLIV, 2016, pp. 321-351;

La cura dei campi, scrive in prima battuta l'agronomo originario di Cadice, facendosi portavoce di una strutturale crisi del settore agricolo², è rimasta ormai nelle mani dei peggiori tra i servi, dacché i proprietari terrieri hanno smesso di seguire personalmente il prezioso lavoro nei fondi agricoli, abbandonando il valido costume dei *maiores*:

*Nec post haec reor violentia caeli nobis ista, sed nostro potius accidere vitio,
qui rem rusticam pessimo cuique servorum velut carnifici noxae dedimus, quam
maiorum nostrorum optimus quisque et optime tractaverat³.*

L'incapacità dei proprietari terrieri e, soprattutto, la mancata preparazione degli *agricolae*, afferma con forza Columella, hanno portato *infecunditas* a terreni precedentemente generosi: i cittadini hanno accusato il clima, le malattie del terreno, l'invecchiamento delle terre, ma la vera

D. Bertoni, *Geometry and genre in Columella*, «American Journal of Philology» CXXXVIII, 2017, pp. 527-554; J.L. Zainaldin, *The Agricultural Preface between Rome and China. The Virtues of Farming in Columella and Jia Sixie*, «Hermes» CLI, 2023, pp. 71-104; J. Carlsen, *Il lavoro agricolo tra ideologia e realtà: Columella*, in G. Mari-A. Fermani (a cura di), *Idee di lavoro e di ozio per la nostra civiltà*, Firenze, Firenze University Press, 2024, pp. 115-123 e relativa bibliografia; sulle fonti dell'opera, in particolare, B. Baldwin, *Columella's Sources and how he used them*, «*Latomus*» XXII, 1963, pp. 785-791; J.-M. André, *Littérature technique et héritage de la rhétorique cicéronienne chez Columella*, «*Ktema*» XIV, 1989, pp. 255-272; Reitz, *Columella*, De Re Rustica...cit., pp. 281-282.

² Nel I secolo d.C. l'economia agricola romana sembra conoscere una significativa fase di recessione, iniziata in età augustea e segnata dalla trasformazione della *villa*, dal declino della piccola proprietà terriera, dalla decrescita delle esportazioni e dall'aumento delle importazioni: Columella si fa testimone di tale passaggio, accusando gli stessi proprietari terrieri del ristagno e della conseguente crisi della produzione (cfr. A. Marcone, *Storia dell'agricoltura romana*, Roma, Carocci, 2004, pp. 26-30). Tra i numerosi studi sul dibattuto tema, mi limito a rinviare alle recenti osservazioni di L. Capogrossi Colognesi, *L'economia agraria romano-italica tra fine Repubblica e Principato*, in S. Segenni (a cura di), *L'agricoltura in età romana*, Milano, Ledizioni, 2019, pp. 7-35 e A. Marcone, *Agronomia e modelli di sviluppo a Roma tra la fine della Repubblica e l'Alto Impero*, in S. Segenni (a cura di), *L'agricoltura in età romana*, Milano, Ledizioni, 2019, pp. 147-156 (con relativa bibliografia). Osservazioni generali sulla storia agraria in età romana in G. Forni-A. Marcone (a cura di), *Storia dell'agricoltura italiana I: L'età antica. 2. Italia romana*, Firenze, Edizioni Polistampa, 2001-2002, spec. pp. 292 e ss.; Marcone, *Storia dell'agricoltura romana... cit., spec. pp. 151 e ss.*; E. Lo Cascio, *Crescita e declino. Studi di storia dell'economia romana*, Roma, L'Erma di Bretschneider, 2009, spec. pp. 48 e ss.).

³ *l. praef.*, 3.

colpa è da attribuirsi proprio a quegli *optimi cives* che hanno tralasciato l’attività nei campi, affidandoli ai più inesperti tra i *servi*⁴.

La sostanziale identificazione tra *boni agricolae* e *boni cives* – già posta in evidenza da Catone il Censore nel suo celebre *Liber de agri cultura*⁵ porta con sé, quale naturale riflesso, il principio della superiorità morale ed economica delle scienze agrarie. Nel I secolo a.C., anche Marco Terenzio Varrone, nella prefazione al secondo libro del suo *De re rustica*, si lanciava in un lungo sfogo contro coloro che, inspiegabilmente e irragionevolmente, avevano scelto di trascurare la *ratio ac scientia coloni* e la *ratio ac scientia pastoris*⁶: proprio in alcuni passaggi chiave del testo del Reatino è possibile ritrovare quelle fondamentali considerazioni che lo stesso Columella recupera sin dall’apertura del suo trattato⁷. I *patres familias*, sottolineava, infatti, Varrone, dimenticato l’insegnamento degli avi e abbandonata la coltivazione dei campi, che garantiva fecondità

⁴ Cfr. 1, *praef.*, 1.

⁵ Cfr. *agr. praef.*, 2-4.

⁶ Cfr. *rust. 2, praef.*, 5. Tra i contributi più recenti sul trattato di Varrone, si vedano B. Cardauns, De re rustica, in B. Cardauns, *Marcus Terentius Varro. Einführung in sein Werk*, Heidelberg, Winter-Verlag, 2001, pp. 14-29; C.M. Green, *The Shepherd of the People: Varro on Herding for the Villa Publica in De Re Rustica 2*, in J.A. Becker-N. Terrenato (eds.) *Roman Republican Villas: Architecture, Context, and Ideology*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2012, pp. 32-44; J.P. Lewis, *Did Varro think that slaves were talking tools?*, «Mnemosyne» LXVI (4-5), 2013, pp. 634-648; G.A. Nelsestuen, *Varro the Agronomist: Political Philosophy, Satire, and Agriculture in the Late Republic*, Columbus, Ohio State University Press, 2015; G.A. Nelsestuen, *Storing Produce and Staging Dinner Parties: Fruit-Galleries and Genre in Varro’s De Re Rustica 1*, «Illinois Classical Studies» XLI, 2016, pp. 21-40; A. Doody, *The authority of writing in Varro’s De re rustica*, in J. König (ed.), *Authority and Expertise in Ancient Scientific Culture*, Cambridge, Cambridge University Press, 2017, pp. 182-202; G.A. Nelsestuen, *Varro, Dicaearchus, and the History of Roman Res Rusticae*, «Bulletin of the Institute of Classical Studies» LX, 2017, pp. 21-33; D. Padilla Peralta, *Italy at Knife-Point: Reading Varro De Re Rustica 1.69.2-3*, «Classical Philology» CXII, 2017, pp. 482-486; N.G. Brown, *A Res Rustica for All the People? Varro, Villatica Pastio, and the Villa Publica*, «Transactions of the American Philological Association» CXLIX, 2019, pp. 317-351; J. Hall, *Banter, Teasing and Politeness in Varro’s De Re Rustica*, in L. Unceta Gómez-L. Berger (eds.), *Politeness in Ancient Greek and Latin*, Cambridge, Cambridge University Press, 2022, pp. 273-291; P. Paolucci, *Una cena petroniana prima di Petronio e i suoi problemi testuali (Varro, rust. III 13, 2-3)*, «Erat Olim» III, 2023, pp. 73-86.

⁷ Sull’impostazione topica di quella ‘ideologia della terra’ che permea tanto l’opera columelliana, e, in particolare, la *praefatio* al libro I, quanto i trattati di Catone e Varrone, *lau-datores temporis acti*, cfr. A. Cossarini, *Columella. Ideologia della terra*, «Giornale Filologico Ferrarese» I, 1978, 35-47; García Armendáriz, *Columela o la urbana rusticitas...cit.*, pp. 40-41.

alle terre e salute agli stessi uomini⁸, si sono dedicati ai comodi ‘piaceri’ di città, preferendo il teatro ai poderi e ai vigneti, l’importazione alla produzione⁹:

Igitur quod nunc intra murum fere patres familiae conrepserunt relicts falce et arato et manus movere maluerunt in theatro ac circo, quam in segetibus ac vinetis, [ac] frumentum locamus qui nobis advehat, qui saturi fiamus, ex Africa et Sardinia, et navibus vindemiam condimus ex insula Coa et Chia¹⁰.

L’allontanamento dalla pratica agricola ha fatto sì che venisse progressivamente ignorata la fondamentale separazione tra agricoltura e allevamento, con la conseguente perdita di conoscenze basilari sulla gestione delle coltivazioni e degli armenti:

Itaque in qua terra culturam agri docuerunt pastores progeniem suam, qui condiderunt urbem, ibi contra progenies eorum propter avaritiam contra leges ex segetibus fecit prata, ignorantes non idem esse agri culturam et passionem. Alius enim opilio et arator; nec, si possunt in agro pasci <armenta>, armentarius non aliud ac bubulcus. Armentum enim id quod in agro natum non creat, sed tollit dentibus. Contra bos domitus causa fit ut commodius nascatur frumentum in segete et pabulum in novali¹¹.

La nuova discendenza romana manca di quegli insegnamenti giudicati dal Reatino essenziali e convenienti, non avendo neanche la capacità di comprendere la differenza tra i ruoli, ugualmente importanti, di un *arator* o di un *opilio*, di un *armentarius* o di un semplice *bubulcus*. I frutti della terra e i prodotti della zootecnia sorgono da due *artes necessarie*, che non possono essere tralasciate:

⁸ *Viri magni nostri maiores non sine causa praeponabant rusticos Romanos urbanis. Ut ruri enim qui in villa vivunt ignaviores, quam qui in agro versantur in aliquo opere faciendo, sic qui in oppido sederent, quam qui rura colerent, desidiosiores putabant. Itaque annum ita diviserunt, ut nonis modo diebus urbanas res usurparent, reliquis septem ut rura colerent. Quod dum servaverunt institutum, utrumque sunt consecuti, ut et cultura agros secundissimos haberent et ipsi valetudine firmiores essent, ac ne Graecorum urbana desiderarent gymnasia (rust. 2, praef., 1-2).*

⁹ Cfr. Noè, *Il contrasto città-campagna...cit.*, pp. 111-116.

¹⁰ *rust. 2, praef., 3.*

¹¹ *rust. 2, praef., 4.*

Alia, inquam, ratio ac scientia coloni, alia pastoris: coloni ea quae agri cultura factum ut nascerentur e terra, contra pastoris ea quae nata ex pecore. Quarum quoniam societas inter se magna, propterea quod pabulum in fundo conpascere quam vendere plerumque magis expedit domino fundi et stercoratio ad fructus terrestres aptissima et maxime ad id pecus adpositum, qui habet praedium, habere utramque debet disciplinam, et agri culturae et pecoris pascendi, et etiam villaticae pastionis. Ex ea enim quoque fructus tolli possunt non mediocres ex ornithonibus ac leporariis et piscinis¹².

Condiviso e ribadito, pertanto, quanto emerso in fasi precedenti del dibattito nell’ambito della letteratura agronomica romana, Columella mostra, tuttavia, una particolare attenzione all’approccio teorico-pratico da applicare necessariamente ai diversi rami della disciplina agraria, ossia al vero e proprio ‘metodo di studio’ da impostare per il settore rustico¹³.

Il valore della trattazione columelliana, analizzato in questa sede attraverso gli snodi cruciali della suddetta *praefatio*, sta nel guardare con estrema attenzione alla formazione dei lavoratori agricoli: Columella promuove e sollecita la costruzione di un percorso definito, finalizzato a ricondurre la realtà del suo tempo a un modello etico, sociale ed economico virtuoso. L’agronomo si sofferma a tal punto sull’importanza dell’istruzione nel settore agrario da poter essere effettivamente riconosciuto come il più impegnato, tra gli scrittori latini di agricoltura, a consolidare e ampliare l’idea di una necessaria formazione del *vilicus*¹⁴.

Per questo motivo, egli si propone, in primo luogo, di scardinare le comuni opinioni su quelle arti, scienze e professioni erroneamente considerate di maggiore rilevanza rispetto alla *res rustica*.

1. Columella, le *officinae contemptissimorum vitiorum* e l’‘indirizzo agrario’

Una lunga disamina di discipline, dottrine e mestieri dimostra progressivamente, a giudizio di Columella, l’inferiorità di ogni altra scienza rispetto a quella agraria; una vera ‘piramide dei saperi’ viene tracciata,

¹² *rust.* 2, *praef.*, 5.

¹³ Cfr. Noè, *Il progetto di Columella...cit.*, p. 50.

¹⁴ Cfr. Carlsen, *Il lavoro agricolo...cit.*, p. 118.

con disappunto e rammarico, dall'agronomo, che elenca nella sua *prae-fatio*, attraverso il procedimento retorico della *contentio artium*¹⁵, ambiti formativi erroneamente considerati superiori e necessari per la società a lui contemporanea:

Atque ego satis mirari non possum, quid ita dicendi cupidi seligant oratorem, cuius imitentur eloquentiam, mensurarum et numerorum modum rimantes, placitae disciplinae consequentur magistrum, vocis et cantus modulatorem nec minus corporis gesticulatorem scrupulosissime requirant saltationis ac musicae rationis studiosi, iam qui aedificare velint, fabros et architectos advocent, qui navigia mari concredere, gubernandi peritos, qui bella moliri, armorum et militiae gnaros, et ne singula persequar, ei studio, quod quis agere velit, consultissimum rectorem adhibeat, denique animi sibi quisque formatorem praeceptoremque virtutis e coetu sapientum arcessat, sola res rustica, quae sine dubitatione proxima et quasi consanguinea sapientiae est, tam dissentibus egeat quam magistris¹⁶.

Posto fermamente l'accento sulla propria incredulità in merito – *ego satis mirari non possum* –, Columella si sofferma su tutti quegli insegnamenti che egli reputa senz'altro ‘secondari’ e che rappresentano invece, agli occhi dei più, l'indubbia ‘prima scelta’ formativa: invero, il futuro *orator* trova a sua disposizione modelli di eloquenza da imitare, i maestri di scienze matematiche guidano gli studiosi nel calcolo di numeri e misure, chi vuole dedicarsi alla musica, al canto e alla danza si rivolge a un *modulator vocis* o al *gesticulator corporis*¹⁷, l'aspirante costruttore può affidarsi al *fabrus* e all'*architectus*, chi desidera realizzare imbarcazioni si rivolge ad abili navigatori, un futuro guerriero segue esperti di *ars militaris*. Retorica, aritmetica e geometria, musica, teatro, architettura, *ars navigandi* e *ars bellandi*: questa la ‘classifica’ delle attività di formazione maggiormente diffuse¹⁸.

¹⁵ A riguardo, cfr. André, *Littérature technique et heritage...* cit., pp. 263 e ss.; di recente, Zainaldin, *The Agricultural Preface between Rome and China...* cit., pp. 78-84.

¹⁶ 1, *praef.*, 3-5.

¹⁷ Sul neologismo *gesticulator*, cfr. C. Facchini Tosi, *Neologismi di nomina agentis in -tor*, «EVPHROSYNE» XLI, 2013, p. 468.

¹⁸ Per una panoramica su tali ‘percorsi di formazione’, cfr. R. Frasca, *Educazione e formazione a Roma*, Bari, Dedalo, 1996, spec. pp. 389-450; 517-550.

In tale ordinamento delle conoscenze, solo l’agricoltura non trova spazio, proprio quella scienza, asserisce convintamente Columella, *sine dubitatione proxima et quasi consanguinea sapientiae*¹⁹, la più affine alla pura sapienza, che resta priva di discenti e di maestri. Egli deplo-
ra con insistenza l’assenza di *scholae* dedicate alla *res rustica* e, non
senza una certa dose di amara ironia e rammarico, passa in rassegna,
proseguendo nella sua impetuosa ‘tirata’, i diversi indirizzi scolastici
del suo tempo, dalla *schola rhetoris* alle *officinae* di stampo, diremmo,
‘tecnico-professionale’:

*Adhuc enim scholas rhetorum, et, ut dixi, geometrarum musicorumque vel, quod magis mirandum est, contemptissimorum vitiorum officinas, gulosius condiendi cibos et luxuriosius fericula struendi, capitumque et capillorum concinnatores non solum esse audivi, sed et ipse vidi: agricolationis neque doctores, qui se profiterentur, neque discipulos cognovi*²⁰.

Che nelle scuole di Roma, durante la prima età imperiale, prevales-
sero forme di apprendimento sterile e fine a sé stesso lo rilevano autori
come Seneca, *vir excellentis ingenii atque doctrinae* agli occhi dello
stesso Columella²¹, e Petronio, che nei primi capitoli del suo *Satyricon*
si sofferma proprio sul fallimentare sistema scolastico di età neroniana²².

¹⁹ 1, *praef.*, 5.

²⁰ 1, *praef.*, 5-6.

²¹ Cfr. 3, 3, 3. Il filosofo così chiudeva memorabilmente la sua *epistula* 106 a Lucilio: *Apertior res est sapere, immo simplicior: paucis <satis> est ad mentem bonam uti litteris, sed nos ut cetera in supervacuum diffundimus, ita philosophiam ipsam. Quemadmodum omnium rerum, sic litterarum quoque intemperantia laboramus: non vitae sed scholae discimus* (12). I due connazionali frequentavano la medesima cerchia, cui appartenevano anche il fratello maggiore di Seneca, Gallione, citato nel libro IX del trattato columelliano (cfr. 9, 16, 2), An-
neo Sereno, Valerio Marziale ed Ebuzio Liberale: sui componenti del gruppo, si veda Noè, *Il progetto di Columella...cit.*, pp. 63-64.

²² Petronio paragona, attraverso le parole del maestro di retorica Agamennone, il *magi-
ster eloquentiae*, ormai costretto a insegnare solo ciò che piace ai suoi discenti, a un *piscator*
che utilizza per il suo amo soltanto l’escu gradita ai pesci: *Non est passus Agamemnon me-
diutius declamare in porticu, quam ipse in schola sudaverat, sed «Adulescens, – inquit, –
quoniam sermonem habes non publici saporis, et, quod rarissimum est, amas bonam mentem,
non fraudabo te arte secreta. Nihil nimirum in his exercitationibus doctores peccant, qui
necesse habent cum insanientibus furere. Nam nisi dixerint quae adulescentuli probent, ut
ait Cicero, “soli in scholis relinquuntur”. Sicut ficti adulatores, cum cenas divitum captant,*

A note – e, ai suoi occhi, certamente più ‘vuote’²³ scuole di retorica, di geometria, di musica Columella, aggiunge i due ‘gradi’, a suo giudizio, più bassi dell’istruzione contemporanea: laboratori di cucina e botteghe per acconciatori e parrucchieri. Si tratta di realtà che egli visita, con estremo sconcerto, in prima persona e che cita come *officinae vitiorum contemptissimorum*, ossia come quelle *scholae* decisamente più indegne e inutili, dedicate a quelle vane occupazioni che, più di tutte le altre, hanno allontanato gli uomini dalla genuina autenticità del sapere e del lavoro agricolo²⁴.

Era stato Cicerone, soffermandosi nel suo *De officiis* su professioni poco dignitose e mestieri spregevoli – *in primis* quello dell’usuraio²⁵, a menzionare *coqui, fartores e unguentarii* come figure impegnate a soddisfare i piaceri altrui, senz’alcun tratto di rispettabilità²⁶: nella clas-

nihil prius meditantur quam id quod putant gratissimum auditoribus fore — nec enim aliter impetrabunt quod petunt, nisi quasdam insidias auribus fecerint —, sic eloquentiae magister, nisi tanquam piscator eam imposuerit hamis escam, quam scierit appetituros esse pisciculos, sine spe praedae morabitur in scopulo (3, 1-4). Negli anni della dinastia giulio-claudia, la stessa retorica, perso il suo primario scopo civico, si fonda su vuote *declamationes* ed esercizi di forma (cfr. André, *Littérature technique et heritage*...cit., p. 265). Petronio si sofferma sulla superficialità e sulla decadenza degli studi di retorica in età neroniana attraverso le parole di Encolpio e Agamennone: a riguardo, J.C. Miralles Maldonado, *La critica della retorica contemporanea nel Satyricon di Petronio*, «Maia» LXIII (2), 2011, pp. 262-273. Anche un ambito come quello dell’istruzione teatrale e musicale guarda primariamente, in questa fase, al divertimento dell’aristocrazia e dello stesso imperatore (cfr. Tac. ann. 14, 15; D. C. 61, 19).

²³ *Cum etiam si praedictarum artium professoribus civitas egeret, tamen sicut apud priscos florere posset res publica* (1, *praef.*, 6).

²⁴ «L’autore è testimone oculare della lussuria e stravaganza di queste attività che sono tipiche del vivere urbano: l’ideologia cittadina della raffinatezza e dei piaceri si scontra con la rigida morale agraria che predica i beni della sussistenza» (Noè, *Il contrasto città-campagna*... cit., p. 121). Cfr. Di Lorenzo, *La praefatio di Columella*...cit., pp. 170-171.

²⁵ Cfr. P. Pasquino, *La condizione dell’usuraio nella società dell’antica Roma*, in A. Maffi-L. Gagliardi (a cura di), *I diritti degli altri in Grecia e a Roma*, Sankt Augustin, Academia Verlag, 2011, pp. 302-318 (e relativa bibliografia). Su usura e mestieri ugualmente indegni torna anche Colum. 1, *praef.*, 7-11.

²⁶ *Opificesque omnes in sordida arte versantur; nec enim quicquam ingenuum habere potest officina. Minimeque artes eae probanda, quae ministrae sunt voluptatum, cetarii, lanii, coqui, fartores, piscaiores, ut ait Terentius; adde huc, si placet, unguentarios, saltatores, totumque ludum talarium. Quibus autem artibus aut prudentia maior inest aut non mediocris utilitas quaeritur, ut medicina, ut architectura, ut doctrina rerum honestarum, eae sunt iis, quorum ordini convenient, honestae* (1, 42, 150-151). Sull’influenza della retorica ciceroniana

sificazione ciceroniana, difatti, di stampo primariamente etico-sociale più che economico, se la medicina o l’architettura, per esercizio d’ingegno e utilità, restavano arti *honestae*, cuochi, profumieri, danzatori e attori apprendevano e svolgevano attività ignobili, poste al servizio della *voluptas*²⁷. Anche l’Arpinate, riprendendo quanto affermato nel *Cato Maior*²⁸, concludeva le sue osservazioni difendendo la superiorità del mestiere agricolo:

Omnium autem rerum, ex quibus aliquid adquiritur, nihil est agri cultura melius, nihil uberius, nihil dulcior, nihil homine, nihil libero dignius; de qua quoniam in Catone Maiore satis multa diximus, illinc assumes quae ad hunc locum pertinebunt²⁹.

Così pure, nella lettura che Columella offre della sua contemporaneità, i promotori di *artes ludicrae* (e, non meno di loro, gli ‘avvocatucoli’) incarnano la piena opposizione al modello positivo della vita rustica e alla superiorità della *scientia agricola*³⁰. Del resto,

sine ludicris artibus atque etiam sine causidicis olim satis felices fuere futuraeque sunt urbes; at sine agri cultoribus nec consistere mortales nec ali posse manifestum est³¹.

Tornando ai ‘desolanti spazi’ delle peggiori *officinae*, l’esistenza di dannosi ‘corsi di cucina’ sembra trovare testimonianza in Seneca, il quale, se nell’*epistula 47* a Lucilio cita l’*erudita manus* di quei servi che sanno trinciare le carni dei volatili e biasima, più che i discenti di tale arte, colui che *docet voluptatis causa*³², nella *Consolatio ad Helviam* non risparmia

nella trattazione di Columella, evidente anche nel prologo al libro I, cfr. André, *Littérature technique et heritage...cit.*, pp. 263 e ss.

²⁷ Per una più ampia analisi del passo, M. Valencia Hernández, *Ética y economía en De officiis 1.50*, «Veleia» X, 1993, pp. 85-94.

²⁸ Cfr. F. Russo, *L’elogio delle voluptates agricolarum nel Cato Maior di Cicerone*, «Materiali e discussioni per l’analisi dei testi classici» LXII, 2009, pp. 77-103.

²⁹ 1, 42, 151.

³⁰ A riguardo, cfr. Noè, *Il progetto di Columella...cit.*, p. 115.

³¹ 1, *praef.*, 6.

³² Cfr. *ep.* 47, 6: si veda, per il medesimo riferimento all’*ars dello scindere aves*, *brev.* 12, 5.

severe critiche allo scrittore e cuoco Marco Gavio Apicio³³, che ha corrotto le nuove generazioni con la sua rovinosa e inconsistente ‘educazione gastronomica’³⁴. La diffusione della *scientia popinae* rappresenta un segno dello stato di profonda degenerazione in cui versa la società romana, a partire dall’ambito della formazione³⁵: è Giovenale, nella sua satira XI, risentito per il non possedere uno *structor* che sappia occuparsi appropriatamente delle carni³⁶, a citare specificamente la realtà scolastica di un non meglio identificato *doctor* Trifero, maestro che insegnava, nel quartiere della Suburra, a trinciare al meglio i tagli più succulenti³⁷.

³³ Sul *De re coquinaria*, il ricettario in dieci libri attribuito ad Apicio, cfr., tra gli studi più recenti, A. Lejavitser, *Alimentación, salud y cultura en De re coquinaria de Apicio*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2018; A. Lejavitser, *Terminología culinaria en De re coquinaria: lengua técnica y coincidencias con el latín vulgar*, «Nova Tellus» XXXVIII (2), 2020, pp. 83-98; G. Squillace, *Cibo e luxuria in alcune ricette del De re coquinaria attribuito a Marco Gavio Apicio*, in T. Klär-E. Faber (eds.), *Zwischen Hunger und Überfluss: Antike Diskurse über die Ernährung*, Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 2020, pp. 183-196; P. Leclercq, *Pour une analyse chiffrée des recueils de recettes anciens: l'exemple du De re coquinaria*, in M.-H. Marganne-G. Macedo Nocchi (eds.), *Pratiques et stratégies alimentaires dans l'Antiquité tardive*, Liège, Pr. Universitaires de Liège, 2022, pp. 23-37.

³⁴ «[...] *Scilicet beate vivebat dictator noster qui Samnitium legatos audít cum vilissimum cibum in foco ipse manu sua versaret – illa qua iam saepe hostem percuuserat laureamque in Capitolini Iovis gremio reposuerat – quam Apicius nostra memoria vixit, qui in ea urbe ex qua aliquando philosophi velut corruptores iuuentutis abire iussi sunt scientiam popinae professus disciplina sua saeculum infecit*» (10, 8). Nel passo, l’elogio del *dictator* Manio Curio Dentato, che preparava da sé il suo modestissimo cibo (cfr. Plin. *nat.* 19, 87), si contrappone alla critica del tempo presente, negativamente ‘contagiato’ dall’arte culinaria.

³⁵ Sul più ampio tema della presenza del cibo nell’opera del filosofo, cfr. R. Santucci, *Senecca and the History of Roman Eating*, diss., University of Michigan, 2022 e relativa bibliografia; sul ruolo delle *popinae* nella società romana, M.-A. Le Guennec, *Altérités gastronomiques et infâmes métissages de la popina romaine*, «*Hypothèses*» XV (1), 2012, pp. 355-365.

³⁶ Cfr. anche Iuv. 5, 120-124.

³⁷ *Sed nec structor erit cui cedere debeat omnis / pergula, discipulus Trypheri doctoris, apud quem / sumine cum magno lepus atque aper et pygargus / et Scythicae volucres et phoenicopterus ingens / et Gaetus oryx hebeti lautissima ferro / caeditur et tota sonat ulmea cena Subura. / Nec frustum capreeae subducere nec latus Afrae / novit avis noster, tirunculus ac ruditis omni / tempore et exiguae frustis inbutus ofellae* (vv. 136-144). Prima di Giovenale, il poeta Orazio, in *sat.* 2, 4, aveva citato la formazione gastronomica di Cazio, impegnato a memorizzare i raffinatissimi precetti dell’arte culinaria (cfr. P. Fedeli, *Dell’arte di mangiar bene, secondo Orazio*, «Revista de Estudios Clásicos» XLIII, 2016, pp. 85-89). Sull’uso del termine *pergula* per indicare la sede delle scuole, cfr. F. Bracci, *La satira 11 di Giovenale. Introduzione, traduzione e commento*, Berlin/Boston, De Gruyter, 2014, p. 159.

Poste da Columella sul piano della più bassa e futile formazione, tali scuole di cucina, dunque, divengono il luogo-simbolo della frivolezza e della vacuità di età neroniana; ad esse si affiancano le *officinae* di *concinnatores capitum et capillorum*, botteghe che servivano a preparare, con ogni probabilità, quei *cinerarii* e *ciniflones*, citati dai poeti Catullo³⁸ e Orazio³⁹, abili nello scaldare i ferri e nel realizzare acconciature per le matrone con gli strumenti arroventati⁴⁰.

Al contrario, singolarmente, per l'attività agricola, prosegue e ribadisce l'agronomo, non esistono luoghi di apprendimento, insegnanti o allievi; eppure, essa è l'unica *ars* realmente necessaria alla sopravvivenza e al benessere di una società votata alla giustizia, a differenza di quelle scienze e professioni ingiustamente considerate, come visto, di superiore importanza:

Quo magis prodigio simile est, quod accidit, ut res corporibus nostris vitaeque utilitati maxime conveniens minimam usque in hoc tempus consummationem haberet idque sperneretur genus amplificandi relinquendique patrimonii, quod omni crimine caret⁴¹.

L'interesse economico potrebbe forse spingere i proprietari terrieri a recuperare i precetti alla base della pratica agricola e, dunque, ad affidare i campi a persone esperte, *agricolae* da preparare con attenzione⁴². Da superare, pertanto, il pregiudizio che considera la vita rustica come disonorevole⁴³ e, come già sottolineato anche da Varrone⁴⁴, la propensione

³⁸ Cfr. Catull. 61, 138; si vedano, a riguardo, anche Varro *ling.* 5, 29, 129 e Sen. *dial.* 2, 14, 1.

³⁹ Cfr. Hor. *sat.* 1, 2, 98.

⁴⁰ *Et ciniflones et cinerarii in eadem significazione apud veteres dicebantur ab officio calamistrorum, in cinere calefaciendorum, quibus matronae capillos crispabant* (Porph. Hor. *sat.* 1, 2, 98). Sulle botteghe artigiane a Roma, anche di parruccheria e cosmesi, di tradizione spesso familiare, cfr. Frasca, *Educazione e formazione*...cit., pp. 329-334.

⁴¹ 1, *praef.* 7.

⁴² Cfr. 1, *praef.*, 11-12.

⁴³ Cfr. 1, *praef.*, 13-14.

⁴⁴ *Omnes enim, sicut M. Varro iam temporibus avorum conquestus est, patres familiae falce et aratro relicitis intra murum correpsimus et in circis potius ac theatris quam in segetibus et vinetiis manus movemus adtonitique miramur gestus effeminatorum, quod a natura sexum viris denegatum muliebri motu mentiantur decipiuntque oculos spectantium. Mox deinde, ut*

a condurre un'esistenza di mollezze, tra applausi in teatro e spettacoli al circo, tra manicaretti e arricciature.

Columella, recuperando le teorie dei suoi predecessori, passa quindi all'elenco dei saperi necessari allo studio delle scienze agrarie, costruendo un vero è proprio 'indirizzo di studi'⁴⁵. *Nam qui se in hac scientia perfectum volet profiteri, sit oportet rerum naturae sagacissimus*⁴⁶: gli insegnamenti di tale percorso devono comprendere i fondamenti delle scienze naturali, della meteorologia e dell'astronomia⁴⁷, le conoscenze di pedologia, necessarie a riconoscere la natura, la composizione e la qualità dei terreni⁴⁸, la tecnica delle semine e dell'aratura⁴⁹, come anche dell'innesto e delle potature⁵⁰, i principi dell'orticoltura, della frutticoltura e della floricoltura⁵¹, le tecniche dell'allevamento e della riproduzione del bestiame grosso e minuto – parte integrante del sapere *de re rustica* –⁵², gli elementi fondamentali dell'apicoltura⁵³.

Una tale mole di studi potrebbe scoraggiare i giovani discenti, che, tuttavia, devono tentare di raggiungere risultati anche solo discreti⁵⁴. In ogni ambito di formazione, di fatto, esistono diversi livelli di preparazione, menti superiori e menti inferiori, ugualmente degne di lode:

apti veniamus ad ganeas, cotidianam cruditatem lactucis excoquimus et exusto sudore sitim quaerimus noctesque libidinibus et ebrietatibus, dies ludo vel somno consumimus, ac nosmet ipsos ducimus fortunatos, «quod nec orientem solem vidimus nec occidentem» (1, *praef.*, 15-16). Cfr. Varro *rust.* 2, *praef.*, 3.

⁴⁵ «Hay, pues, ante todo en Columela un serio empeño por transmitir científicamente unos saberes y técnicas que él domina [...]. Su actitud no es meramente comunicativa o informativa, sino tan cargada de ardor y pasión por persuadir a sus lectores, que casi llega a ser actuativa, por cuanto que tiene su meta puesta en una regeneración de la agricultura» (J. Luque Moreno, *Columela, poeta y científico: el libro X del tratado de agricultura*, in Maestre Maestre-Brea-Serrano Cueto, *Estudios sobre Columela...*cit., pp. 115; 117).

⁴⁶ 1, *praef.*, 22.

⁴⁷ Cfr. 1, *praef.*, 21-23: su tali discipline ausiliarie, Noè, *Il progetto di Columella...*cit., pp. 21-22.

⁴⁸ Cfr. 1, *praef.*, 23-25.

⁴⁹ Cfr. 1, *praef.*, 24.

⁵⁰ Cfr. 1, *praef.*, 25; 27.

⁵¹ Cfr. 1, *praef.*, 25; 27-28.

⁵² Cfr. 1, *praef.*, 25-26.

⁵³ Cfr. 1, *praef.*, 27.

⁵⁴ Cfr. 1, *praef.*, 28-31. Esplicito il riferimento, in questo come in altri passaggi del trattato, al modello ciceroniano, con particolare attenzione al *De oratore*: cfr. Scivoletto, *Le prefazioni nei Rei rusticae libri...*cit., pp. 788 e ss.

Sed in omni genere scientiae et summis admiratio veneratioque et inferioribus merita laus contigit. Accedit huc, quod illi, quem nos perfectum esse volumus agri-colam, si quidem artis consummatae sit et in universa rerum natura sagacitatem Democriti vel Pythagorae fuerit consecutus et in motibus astrorum ventorumque Metonis providentiam vel Eudoxi et in pecoris cultu doctrinam Chironis ac Melampodis et in agrorum solique molitione Triptolemi aut Aristaei prudentiam, multum tamen profecerit, si usu Tremelios Sasernasque et Stolones nostros aequaverit. Potest enim nec subtilissima nec rursus, quod aiunt, pingui Minerva res agrestis administrari⁵⁵.

Un buon *vilicus* potrà, pertanto, contare su una preparazione adeguata e sul valore dell’esperienza, l’esperienza pratica dei Tremeli⁵⁶, dei Saserna⁵⁷, degli Stoloni⁵⁸: non è indispensabile una conoscenza teorica di livello elevato, ma non bisogna lasciare la cura dei terreni a una ‘Minerva grassa’⁵⁹, alla grossolanità e all’ignoranza di uomini non preparati e scarsamente competenti⁶⁰.

In definitiva, nella lucida visione proposta da Columella, nulla è più sbagliato del considerare quello della *rusticatio* come un ambito da trascu-rare o cui dedicarsi senza *acumen* e competenza, tralasciando la tappa, che si dimostra a dir poco obbligata, di una vera istruzione agraria: *Nam illud procul vero est, quod plerique crediderunt, facillimam esse nec ullius acu-*

⁵⁵ 1, *praef.*, 31-33.

⁵⁶ Il riferimento è a Tremellio Scrofa, agronomo e interlocutore nei primi due libri del *De re rustica* di Varrone (cfr. G.A. Nelsestuen, *Polishing Scrofa’s agronomical eloquentia: representation and revision in Varro’s De re rustica*, «Phoenix» LXV (3-4), 2011, pp. 315-351 e relativa bibliografia).

⁵⁷ I due autori di un trattato perduto sull’agricoltura, Saserna padre e Saserna figlio, sono ricordati ripetutamente da Varrone e da Plinio il Vecchio: cfr. J. Colendo, *Le traité d’agronomie des Saserna, avec Sasernarum Patris et Filii de agri cultura fragmenta*, Wrocław, PAN, 1973.

⁵⁸ Columella cita Gaio Licinio Stolone, tribuno della plebe menzionato più volte ancora da Varrone (cfr., esemplificativamente, *rust.* 1, 2, 9-10).

⁵⁹ Nell’elenco di personaggi, reali e mitologici, che hanno raggiunto eccezionali vette di conoscenza, compaiono i filosofi greci Democrito e Pitagora, riferimenti per le scienze naturali, l’astronomo di Atene Metone, Eudosso di Cnido, esperto di meteorologia, il mitico centauro Chirone e il medico Melampode, specialisti per l’allevamento di bestiame, il re Trittolemo, saggio conoscitore del mondo agricolo, l’apicoltore Aristeo. Sull’espressione proverbiale *agere pingui Minerva*, presente in Cic. *Lael.* 19, cfr. E. Bérchez Castaño, *Crassa Minerva y otros proverbios*, «Paremia» XXII, 2013, pp. 171-180.

⁶⁰ Sulla necessità di fondere sapere teorico e sapere pratico si soffermava lo stesso Varrone: cfr. *rust.* 1, 5, 2.

*minis rusticationem*⁶¹. «Le motivazioni dunque che inducono Columella a scrivere» – afferma Alberto Cossarini, ribadendo l’importanza della sistematica e puntuale elaborazione columelliana – «sono complesse ed articolate: intervenire in un momento di crisi dell’agricoltura per sfatare gli arbitrari pessimismi e le passività colpevoli, denunciandone le cause etiche e sociali; riproporre la materia in modo organico e didatticamente efficace; aggiungere al sapere tradizionale le nuove acquisizioni ed il frutto cospicuo delle personali esperienze; esprimere infine le proprie istanze di scrittore e di poeta»⁶².

2. *Non è al mondo scienza ne arte più necessaria di questa:* un’eco dal Rinascimento italiano

La centralità del sapere agricolo trova un’importante risonanza tra il XV e il XVI secolo, in anni di decisivo rinnovamento ideologico e culturale: in questa fase storica, gli studi agronomici europei si pongono in rapporto di continuità rispetto alle teorie sviluppatesi in epoche precedenti e, contemporaneamente, mostrano approcci, spesso sottovalutati, di ricerca attiva e possibile innovazione⁶³. «La fascinazione esercitata dai modelli antichi – in agricoltura, l’autorità per eccellenza è il *De re rustica* scritto da Columella nel I secolo della nostra era – assicura unità culturale a questi scritti e, al tempo stesso, impone una rilettura ‘filtrata’ delle pratiche antiche»⁶⁴: le osservazioni sulla teoria e sulla tecnica agricola guardano alle autorità del passato, *in primis*, come sottolinea Jean-Louis Gaulin, allo stesso trattato columelliano⁶⁵, e presentano, al medesimo tempo, ulteriori prospettive orientate a forme di rinnovamento.

⁶¹ 1, *praef.*, 33.

⁶² A. Cossarini, *Columella interprete del suo tempo. Alcune considerazioni*, «GFF» III, 1980, p. 100; cfr. Reitz, *Columella, De Re Rustica*...cit., pp. 275-277; Bertoni, *Geometry and genre*...cit., pp. 530-535.

⁶³ Sulla vivace ripresa degli studi agronomici tra il 1300 e il 1600 e sul rapporto di tali studi con l’eredità degli Antichi, cfr. J.-L. Gaulin, *Trattati di agronomia e innovazione agricola*, in P. Braunstein-L. Molà (a cura di), *Il rinascimento italiano e l’Europa*. Vol. 3: *Produzione e tecniche*, Treviso-Costabissara, Angelo Colla Editore, 2007, pp.145-163, spec. pp. 147-152.

⁶⁴ Cfr. Gaulin, *Trattati di agronomia*...cit., p. 146.

⁶⁵ Fu il celebre umanista toscano Poggio Bracciolini a ritrovare, agli inizi del 1400, una copia del *De re rustica* di Columella a San Gallo, contribuendo così alla diffusione e al suc-

*La Agricoltura è una scientia, et pratica da coltivare la terra, mediante la quale tutte le genti del mondo si sostentano, et vivono [...]. Si legge nelle antiche Historie, che al principio, che i Romani incomincioro a fiorire, hebbero in grandissima venerazione l'Agricoltura, poscia che loro la facevano con le proprie mani. Et da questo possiamo conoscere la Agricoltura esser stata arte nobilissima: poscia che da Iddio fu instituita, et da Romani esercitata; ancor che al di d'oggi ella sia da molti disprezzata, et ridotta nelle mani di gente rustica, et idiota, che la essercitano solamente per un poco di pratica, senza havere una minima cognitione della scientia sua [...]*⁶⁶.

Così esordisce, in pieno Cinquecento, lo studioso e medico bolognese Leonardo Fioravanti⁶⁷ nel primo libro del suo trattato *Dello Specchio di Scientia Universale*, libro dedicato alla pratica agricola, alle necessarie conoscenze per un corretto esercizio dell'attività nei campi e ai vantaggi indubbiamente attesi per coloro che vi si dedicano pienamente e in prima persona⁶⁸. Incentrando la prima sezione del suo vasto trattato, dedicato

cesso dell'opera nel Rinascimento (cfr. Gaulin, *Trattati di agronomia...* cit., p. 149; García Armendáriz, *Columela o la urbana rusticitas...* cit., p. 39). Durante il Medioevo, la trasmissione del trattato avvenne principalmente per tradizione indiretta o frammentaria in volumi miscellanei (a riguardo, ancora García Armendáriz, *Columela o la urbana rusticitas...* cit., p. 42): in generale, un esempio dell'interesse per la trattatistica agronomica in età medievale, con particolare attenzione alle opere di Catone, Varrone e Palladio, è rappresentato dal *Liber ruralium commodorum* del giudice bolognese Pietro de' Crescenzi (1233-1320), considerato il più importante trattato medievale di agricoltura, più volte tradotto e ristampato (cfr. Marcone, *Storia dell'agricoltura romana...* cit., pp. 207-210; Gaulin, *Trattati di agronomia...* cit., pp. 147-148; 151 e ss.; su agronomia e Medioevo, esemplificativamente, J.-L. Gaulin, *Agronomie antique et élaboration médiévale: de Palladius aux Préceptes cisterciens d'économie rurale, «Médiévaux»* XXVI, 1994, pp. 59-83).

⁶⁶ *Dello Specchio di Scientia Universale dell'eccell. Dottore, Et Cavalier M. Leonardo Fioravanti Bolognese, Libri tre. Nuovamente ristampato, et con molte cose aggionte, in Venetia, Appresso gli Heredi di Marchiò Sessa, 1583*, pp. 5-5bis.

⁶⁷ Leonardo Fioravanti (1517-1588), noto per essere un avventuroso giramondo, visse in diverse città italiane, tra cui Palermo, Napoli, Firenze, Venezia. Viaggiatore appassionato, attento alle tradizioni locali, fu il primo medico in Italia a eseguire una splenectomia; scrisse numerosi trattati, tra cui *Del regimento della peste* (1565), *Il tesoro della vita umana* (1570), *La fisica divisa in quattro libri* (1582), *La cirurgia divisa in tre libri con una giunta di segreti nuovi* (1582). Riferimento per gli studi sull'autore, il volume di P. Camporesi, *Camminare il mondo. Vita e avventure di Leonardo Fioravanti, medico del Cinquecento*, Milano, Garzanti, 1997 [ora Milano, Il Saggiatore, 2021].

⁶⁸ La prima edizione del trattato venne pubblicata a Venezia nel 1564: conobbe dieci ristampe e venne tradotta in inglese, francese e tedesco. L'opera è stata anche riconosciuta

a mestieri, attività e arti degli uomini⁶⁹, sul tema *dell'Agricoltura et suoi effetti*, egli sostiene apertamente la posizione di assoluta e indiscussa rilevanza delle scienze agrarie: ricordando la Roma delle origini, con i cittadini che lavoravano le terre *con le proprie mani*, e lamentando, sin dalle prime battute del libro, la mancanza di una solida preparazione in ambito agricolo da parte di chi, *al di d'oggi*, si occupa di coltivare quelle stesse terre, lo scienziato del Rinascimento italiano sembra recuperare pienamente i fondamenti di quella ideologia e di quella formazione alla base del lavoro nei campi condivise da Columella (se non i contenuti stessi della sua *praefatio*)⁷⁰.

Nel rileggere, difatti, i passaggi della disamina sul tema condotta dal Fioravanti, l'agricoltura torna a essere descritta come il riferimento primario di ogni altra disciplina o attività:

*Si che veder potiamo in che mani la povera Agricoltura sia restata, ancor che ella sia regina, et capo di tutte le scientie et arti del mondo [...]*⁷¹.

Lo scienziato e uomo di lettere ribadisce, recuperando il programma di un vero e proprio piano di studi per il settore agrario, come i moderni coltivatori debbano senz'altro essere preparati sulle diverse forme di pratiche agricole e sulla varietà delle coltivazioni, oltre che sulla botanica, sulle modalità e sui tempi della semina, sull'allevamento di ogni specie, sull'arboricoltura, sulla viticoltura⁷². È necessario, anzi, che tutti si dedichino all'approfondimento di tali conoscenze: il Fioravanti ritiene infatti, spingendosi ancora oltre, che la *res rustica* debba essere il fondamento e

come primo esempio del genere rinascimentale della ‘letteratura dei mestieri’: cfr. L. Mocarelli, *Attitudes to Work and Commerce in the Late Italian Renaissance: A Comparison between Tommaso Garzoni's La Piazza Universale and Leonardo Fioravanti's Dello Specchio Di Scientia Universale*, «International Review of Social History» LVI, 2011, p. 91.

⁶⁹ Così recita il sottotitolo dell’opera, riassumendo il contenuto dei tre volumi: *Nel primo de’ quali, si tratta di tutte l’arti liberali, & mecanice, & si mostrano tutti i secreti più importanti, che sono in esse. Nel secondo si tratta di diverse scientie, & di molte belle contemplationi de Filosofi antichi. Nel terzo si contengono alcune inventioni notabili, utilissime, & necessarie da sapersi.*

⁷⁰ Cfr., per il passaggio d’apertura del libro, 1, *praef.*, 3.

⁷¹ *Dello Specchio di Scientia Universale*...cit., p. 5bis.

⁷² Cfr. *ibid.*, pp. 5-7.

il cardine di ogni altra disciplina o ambito di studi – *perioche l’huomo, che non intende questa Agricoltura non sarà mai possibile, che si possi far perfetto in alcuna scienza, et arte*⁷³.

Anch’egli, dunque, elabora una ‘classifica’ dei saperi rinascimentali, in ordine di utilità e importanza, sottolineando costantemente la necessità della preparazione agronomica come base per ognuno di essi, persino nel campo della teologia:

*Et che ciò sia il vero, et coloro che si vorranno essercitare nella sacra et santa Theologia, come potranno essi mai esser perfetti in tal scientia se non intenderanno l’Agricoltura, essendo al Theologo necessario di sapere quale sia il buon terreno, che rende cento per uno: et sapere qual sia quello, che produce la zizania, et dove e il buonterreno da piantare la vigna: et come si dee coltivare? Egliè ancor necessario di sapere l’arte del Pastore, et che cosa al Pastore s’appartenga di fare, et come debba reggere la sua gregge: si che tutti questi termini di Agricoltura s’appartengono al vero et perfetto Theologo, volendoci con ragione dimostrare la Santa Theologia*⁷⁴.

In un’ottica che si fa tanto metaforica quanto pratica, il Fioravanti ritiene che le conoscenze sui terreni e sugli armenti siano fondamentali per chiunque aspiri ad avvicinarsi al sapere teologico. Lo stesso vale per l’ambito della giurisprudenza, al secondo posto nella classificazione degli studi dell’autore:

*Alli Iurisconsulti, et Dottori di Leggi, e parimente necessario d’haver cognitione dell’Agricoltura, volendo haver perfetta cognitione delle Leggi: percioche volendo giudicare alcuna differenza d’alcun paese, egliè di necessità sapere la natura del luogo, il corso delle acque, la qualità de gli alberi, et una infinità di cose, le quali sono tutte membri dell’Agricoltura*⁷⁵.

Segue, quindi, la *philosophia naturalis*, la scienza della natura e delle sue leggi, che non può non osservare e conoscere i precetti e i *secreti naturali* della *res agraria*:

⁷³ *Ibid.*, p. 7.

⁷⁴ *Ibidem.*

⁷⁵ *Ibidem.*

Alli Filosofi naturali similmente, egliè necessario grandemente saper tutte le parti dell'Agricoltura: imperoche non disputano mai di altro, che de i secreti naturali, figliuoli dell'Agricoltura⁷⁶.

Allo stesso modo, i medici e i chirurghi, appartenenti alla medesima categoria professionale dell'autore, non devono trascurare le nozioni di scienze erboristiche, arboricoltura, zoologia, mineralogia, tutti quei saperi che, come visto nel percorso costruito dallo stesso Columella⁷⁷, afferiscono alla più ampia conoscenza agricola:

Alli Medici et Cirugici, egli è piu che necessario di sapere in tutto, et per tutti gli effetti della Agricoltura, volendo intender bene la Medi<ci>na, et Cirugia: imperoche noi altri Medici vogliamo esser chiamati imitatori della Natura; et per questo egli è molto necessario di saper conoscere l'herbe d'ogni sorte, gli arbori, et gli animali, et pietre; sopra delle qual cose la nostra medicina è fondata⁷⁸.

Ultimi restano gli artisti, in particolare i pittori e gli scultori, coloro che, per mestiere, devono imitare *cose naturali*, anch'esse, inevitabilmente, tutte *figliuole dell'Agricoltura*:

Al Pittore e Scultore, egliè molto necessario d'intender l'Agricoltura, havendo loro da imitare spesse volte assai cose naturali, figliuole dell'Agricoltura [...]⁷⁹.

Tirando le somme, la sopravvivenza della società umana, come evidenziava Columella – *at sine agri cultoribus nec consistere mortales nec ali posse manifestum est*⁸⁰, continua a dipendere necessariamente dalla pratica agricola; la gestione delle colture, come di molti altri aspetti della vita, non può prescindere, insiste il Fioravanti, dallo studio della scienza agraria:

⁷⁶ *Ibid.*, pp. 7-7bis.

⁷⁷ Cfr. 1, *praef.*, 21-27.

⁷⁸ *Dello Specchio di Scientia Universale*...cit., p. 7bis.

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ 1, *praef.*, 6.

*et così discorrendo per tutte le scientie, et arti, non ne trovaremo nessuna, che non gli sia piu che necessario l'intender questa Agricoltura: oltra che gliè poi tanto necessaria per il vitto humano, che senza essa il mondo patirebbe: percioche da essa si cava la sostanza del vitto nostro, come ben ciascuno può vedere [...]*⁸¹.

Un’ulteriore ripresa delle convinzioni già espresse negli antichi trattati agronomici è riscontrabile nella distinzione che l’autore, avviandosi a concludere le sue osservazioni, traccia tra la ‘vita dei campi’, sinonimo di un’esistenza oltremodo degna e piena, e la vita in città, regno del dannoso *otio* e delle infermità fisiche⁸²:

*Et non e più dolce cosa al mondo, quanto l’huomo habitare nella Villa. Et che ciò sia il vero, noi vediamo, che in essa le genti vivono più sane, et vi sono sempre pochi infermi: cosa che non avviene già nella Città, per esservi le case più alte, le strade più strette, l’aire più corrotto, et le delitie maggiori, et sopra tutto vi regna l’otio, tutte cose, che son causa che più presto le genti s’infermano*⁸³.

Nelle parole dello scienziato del Rinascimento sembra di ritrovare quanto emblematicamente espresso ancora da Seneca nella sua epistola 104 a Lucilio⁸⁴:

Quaeris ergo quomodo mihi consilium profectionis cesserit? Ut primum gravitatem urbis excessi et illum odorem culinarum fumantium quae motae quidquid pestiferi vaporis sorbuerunt cum pulvere effundunt, protinus mutatam valetudinem sensi. Quantum deinde adiectum putas viribus postquam vineas attigi? in pascuum

⁸¹ *Dello Specchio di Scientia Universale...* cit., p. 7bis.

⁸² Sul consolidato motivo del conflitto città-campagna, e sui temi a esso connessi, P. Fedeli, *La natura violata. Ecologia e mondo romano*, Palermo, Sellerio, 1990, pp. 92-102; sulla posizione di Columella rispetto a tale opposizione, Noè, *Il contrasto città-campagna...* cit., pp. 25 e ss.

⁸³ *Dello Specchio di Scientia Universale...* cit., pp. 7bis-8.

⁸⁴ Sulla lettera, Fedeli, *La natura violata...* cit., p. 72; F.R. Berno, *Seneca, Catone e due citazioni virgiliane (Sen. epist. 95, 67-71 e 104, 31-32)*, «Studi Italiani di Filologia Classica» CIV, 2011, pp. 233-253; T. Lemmens, *Tecum sunt quae fugis. Senecas 104. Brief an Lucilius. Ein Kommentar. Interpretation und Ausblick*, Wien, Austrian Academy of Sciences Press, 2015; C. Torre, *Tornare a vivere a causa dell’altro: Seneca, l’epistola 104 e l’amore coniugale, «Lucius Annaeus Seneca» II*, 2022, pp. 203-224.

emissus cibum meum invasi. Repetivi ergo iam me; non permansit marcor ille corporis dubii et male cogitantis⁸⁵.

Il filosofo, in stato di infermità, ha trovato rifugio nella sua villa nomentana, abbandonando l'aria pesante e malsana di città; in particolare – come Columella, ‘adirato’ per il diffondersi delle infime *officinae* dei maestri di arte culinaria – Seneca non sopporta l'*odor culinarum fumantium*, i fastidiosi vapori delle cucine a lavoro: la campagna, con i suoi vigneti e i suoi pascoli, riporta allo stato di salute il corpo e la mente. Così, per il Fioravanti, è nella vita quotidiana della *villa* che si conferma, senza alcun dubbio, lo stato di *più sincero* benessere per ogni generazione di uomini⁸⁶: di primaria importanza restano, a distanza di secoli, l'esercizio consapevole e la necessaria cognizione della sempre vitale *rustica scientia*.

Abstract

The article investigates the position of the Latin writer Columella regarding the need for a solid education in the field of agriculture, focusing on the fundamental passages of his *praefatio* to the first book of *De re rustica*. The thesis supported by the agronomist, which recovers what was stated on the superiority of agricultural sciences by the most famous Latin authors of agronomic treatises, finds resonance, centuries later, in Renaissance treatises such as *Dello Specchio di Scientia Universale*, a work by the Bolognese writer Leonardo Fioravanti.

Dalila D'Alfonso
dalila.dalfonso@unifg.it

⁸⁵ *epist.* 104, 6.

⁸⁶ *Dello Specchio di Scientia Universale*...cit., p. 8.

Tiziana Ingravallo

La scuola delle donne e il pensiero radicale inglese: le *Letters on Education* di Catharine Macaulay

1. Il dibattito sull'educazione femminile negli anni '90 del Settecento

Alla fine del Settecento molte scrittrici, intellettuali e filosofe affollano in modo inedito il mercato editoriale con un'ampia produzione di testi sul tema dell'educazione femminile. Considerabile diventa il loro peso culturale tanto da incidere con particolare influenza sia nei circoli politici e intellettuali che nell'opinione pubblica. Moraliste, attiviste o intellettuali di diversa formazione ideologica o religiosa rendono popolari gli scritti educativi e si impongono al grande pubblico come educatrici e riformiste, poiché scrivendo sull'educazione delle giovani contribuiscono alla politica culturale del periodo e al dibattito sul futuro della nazione: Sarah Fielding, Hester Mulso Chapone, Catharine Macaulay, Mary Wollstonecraft, Hannah More, Sarah Trimmer, Catharine Cappe, Priscilla Wakefield, Maria Edgeworth. Alcune di esse si spingono oltre il proprio mondo letterario per mettere a punto pratiche intellettuali e pedagogiche variamente formulate in *conduct books*, trattati di educazione, guide e manuali. Sono testi avidamente letti da un pubblico femminile nella particolare congiuntura storico-politica di crescente autorità delle donne nel campo educativo. Benché essi presentino peculiarità pratiche e utili per tutti coloro che sono coinvolti nelle attività educative, è la più ampia visione del legame tra educa-

zione e riforma della società civile che suscita un particolare interesse culturale e politico¹.

La richiesta di un cambiamento radicale nelle pratiche educative dei giovani domina l'Inghilterra degli anni '90 del Settecento. Un *network* di intellettuali accomunati da un pensiero liberale riconsidera in senso pratico il principio fondativo delle libertà individuali. Il dibattito sull'educazione scolastica, animata da personalità di spicco quali William Godwin, Joseph Priestley e David Williams, assume una particolare rilevanza politica oltre l'ambito strettamente pedagogico e diviene funzionale alle maggiori questioni filosofiche e politiche del momento. L'educazione si impone come strumento decisivo per riformare la società considerando la scuola un microcosmo di essa. La sfiducia da parte dei maggiori radicali inglesi verso la società e il sistema politico e legalistico si esplica tendenzialmente in posizioni avverse all'educazione pubblica². Mentre i radicali considerano la società come inevitabilmente corrotta e, quindi, le grandi scuole pubbliche come luogo di trasmissione di vizi, i sostenitori dell'educazione pubblica esaltano la socialità come parte essenziale della natura umana e come potenziamento delle qualità più elevate dell'uomo. Traendo nuova linfa dagli scritti di Rousseau (tra i quali, in particolare, *Emile* aveva posto la questione fondamentale della relazione tra il fanciullo e la società), le teorie educative alla fine del secolo danno vita ad accesi dibattiti che rispecchiano assunti radicalmente differenti sulla natura umana e sulla natura della società. Molti i temi divisivi. Oltre la questione più dibattuta, e dai risvolti più ideologici, tra istruzione pubblica e privata, ci si interroga se i fanciulli crescano e progrediscano con l'autorità o con la libertà, oppure, se i fanciulli siano buoni per natura o se la bontà debba essere insegnata.

¹ M. Hilton, *Women and the Shaping of the Nation's Young. Education and Public Doctrine in Britain 1750-1850*, Routledge, Abingdon-New York, 2017, pp. 7-9.

² Nel corso del Settecento, non essendoci un sistema statale educativo, particolarmente sentita era la distinzione tra educazione pubblica (svolta a scuola) ed educazione privata (imparitura a casa) piuttosto che quella tra scuola statale e scuola privata. Fino agli anni '80, il dibattito riguardò essenzialmente l'educazione dei ragazzi, poiché la casa era il luogo comunemente deputato alle ragazze. Cfr. M. Hilton-J. Shefrin (eds), *Educating the Child in Enlightenment Britain. Beliefs, Cultures, Practices*, Routledge, Abingdon-New York, 2016, pp. 32 e s.

È in questo contesto che matura il coinvolgimento delle donne nel tema dell’educazione del loro sesso. I dibattiti sull’educazione femminile sono al cuore dell’agenda intellettuale e politica degli anni ’90 del Settecento, poiché è durante il periodo rivoluzionario che le prime forme di femminismo irrompono sulla scena politica. Fondamentale è, dunque, il nesso rintracciabile in questo decennio tra eredità illuminista, radicalismo politico e femminismo. Rispetto a una lunga tradizione di indagine filosofica, le intellettuali e le scrittrici riconfigurano concetti chiave che pertengono all’educazione, alla natura umana, alla virtù e alla conoscenza. Mutano in modo dirompente il focus delle questioni sollevate dall’*Émile*, diventato un testo di riferimento per tutti i teorici dell’educazione che definiscono le proprie prospettive in relazione a quelle di Rousseau. Se le teorie rousseauiane vengono accolte con cautela dagli scrittori radicali, per le protofemministe del periodo post-rivoluzionario inaccettabile è l’assunto di una diversa natura umana dell’uomo e della donna, poiché su di esso si struttura la formazione di caratteristiche specifiche che soddisfino ruoli di genere socialmente determinati. È su tale dualismo filosofico che si modella una costruzione sociale che contempla una diversità tra le qualità femminili e le qualità maschili. È in seno al pensiero radicale, dunque, che si avanza una revisione del concetto di natura umana e di razionalità estendibile a tutti gli esseri umani³. L’insistenza su una equità intellettuale dei ragazzi e delle ragazze fa maturare l’esigenza per le giovani di ricevere un’educazione più rigorosamente istituzionale per sviluppare le capacità innate. Da quel momento il dibattito sull’istruzione scolastica diventa la spinta avanguardistica a sostegno della causa dei diritti delle donne. Si mette in luce come un diverso trattamento di genere sia operante nella società e come i pregiudizi contro le donne e le limitazioni che gravano su di esse siano preservate da un sistema educativo e culturale. Dalle più generali visioni sulla natura umana e sulla crescita morale della persona, gli scritti educativi del tardo Settecento pongono in essere articolati processi che contemplano precisi curricula, discipline, politiche scolastiche, indicazioni sulla formazione e sui comportamenti

³ K. Green, *Radical English Women: from Catherine Macaulay to Helen Maria Williams* in Ead., *A History of Women’s Political Thought in Europe, 1700-1800*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014, pp. 180-182.

degli insegnanti. Proprio nella prospettiva di una più autentica e rinnovata relazione insegnante-studente, un considerevole potere culturale è conferito alle donne nel ruolo di educatrici.

Le voci femminili più autorevoli affrontano la sfida di perorare la causa dell'accesso femminile alle risorse che hanno consentito agli uomini di diventare intellettuali socialmente rispettati e riconosciuti. Si profila con più chiarezza la presa d'atto che l'educazione delle donne manchi di un metodo e di un sistema e che tale carenza inficia la crescita intellettuiva, conoscitiva e morale. Sulla scia dei teorici dell'illuminismo scozzese⁴ che avevano posto l'educazione femminile al centro del progresso delle società, le pensatrici radicali inglesi esaltano la fede illuminista nella ragione, nella scienza e nel progresso per sostenere la causa dei diritti delle donne. Al tempo stesso, sottolineano il contributo femminile alla civiltà, poiché la condizione femminile è considerata nei circoli radicali il barometro principale per indagare il 'miglioramento' delle società. La questione spiccatamente riformista dell'educazione femminile è sospinta da un movimento di pensiero e di pratiche culturali estremamente innovativo e sorretto anche da scambi intellettuali internazionali⁵ delle menti più progressiste del momento. La richiesta di miglioramento dell'educazione femminile è la punta più avanzata di ciò che in quel momento era definito la 'difesa' delle donne. In un'epoca di sconvolgimenti rivoluzionari e di trasformazioni politiche, anche l'idea di genere poteva essere rivoluzionata, anche le creature della sensibilità potevano diventare ed essere considerate cittadine illuminate.

Notevole è, dunque, il contributo delle intellettuali degli anni '90 del Settecento. Consapevoli di incarnare un progressivismo di genere⁶, rivendicano un proprio ruolo attivo nei dibattiti e nei circoli più influenti a livello nazionale e si fanno portavoce delle richieste e delle aspirazioni di un femminismo maturato sotto l'impulso di una politica europea, rivoluzionaria e democratica.

⁴ S. Sebastiani, *I limiti del progresso. Razza e genere nell'Illuminismo scozzese*, Bologna, il Mulino, 2008, p. 15.

⁵ S. Knott-B. Taylor, *Women, Gender and Enlightenment*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2005, p. xviii.

⁶ K. O'Brien, *Women and Enlightenment in Eighteenth-Century Britain*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008, p. 2.

2. Catharine Macaulay: per una educazione equa e universale

Sostenitrice dei principi di giustizia, libertà ed equità sociale, Catharine Macaulay infonde le sue riflessioni teoriche e filosofiche del suo credo politico coltivato nei circoli radicali londinesi e negli ambienti religiosi dei *rational Dissenters*⁷. Il razionalismo ottimista che dissemina nella sua produzione rispecchia la partecipazione entusiastica con cui accoglie i maggiori eventi rivoluzionari della sua epoca che danno forza alla fede illuminista nella perfettibilità degli individui e delle società. Dal linguaggio e dal dibattito sui diritti naturali sui cui ha coltivato i principi imprescindibili della libertà e della equità, Macaulay giunge nella sua opera più tarda alla riflessione sulle iniquità tra i sessi. È nelle *Letters on Education with Observations on Religious and Metaphysical Subjects*, pubblicate nel 1790, che la prospettiva radicale di indagine si estende alle donne e all'educazione femminile in un momento, peraltro, di crescente lustro del pensiero educativo progressista e razionalista germinato nel solco della tradizione lockiana e rousseauiana. In tale contesto, le *Letters* occupano un posto di primo piano nei dibattiti intellettuali dell'epoca incentrati su genere, natura dei sessi ed educazione; meglio, ne danno un significativo indirizzo⁸. Se per un verso Macaulay sostiene con forza pari capacità intellettive tra uomo e donna, dall'altro mette a nudo l'inadeguatezza e l'insufficienza dell'educazione delle ragazze che le relega in uno stato di vulnerabilità sociale dovuta principalmente a un'istruzione minima che privilegia le abilità domestiche e le qualità inferiori. Anche la possibilità di accesso alla partecipazione e alla responsabilità sociali

⁷ I *rational Dissenters* fondano i propri ideali di libertà e di diversità sulla nozione di educazione liberale attraverso la quale avversano l'idea di educazione come obbedienza civile alla Chiesa nazionale considerata gerarchica. Nel fermo convincimento che l'uomo per poter essere virtuoso, debba essere libero, i *Dissenters* identificano l'indipendenza della mente con l'esercizio della ragione. Cardine, infatti, del loro progetto riformista è la devozione per la scienza empirica. Si fanno, inoltre, promotori della causa della libertà soprattutto in difesa di coloro che sono più esposti alle interferenze prevaricanti delle istituzioni. Cfr. M. Hilton, *Women and the Shaping of the Nation's Young...* cit., pp. 87-93.

⁸ Catherine Macaulay, oltre che prolifica intellettuale, fu anche una storica. La monumentale *History of England* in otto volumi, per cui è maggiormente famosa, pubblicata tra 1763 e il 1783, le assegna un posto di rilievo nel pensiero repubblicano inglese tanto da essere definita dal suo contemporaneo, Horace Walpole, "the republican virago".

sarebbe una conquista possibile per le donne se fosse data loro un'educazione adeguata.

Nella foggia di una corrispondenza privata con Hortensia – la destinataria dal nome evocativo di una famosa donna della Repubblica romana che si oppose al sistema di tassazione – Macaulay offre un ritratto di sé come intellettuale che può rivendicare autorevolezza nel mondo delle lettere e nella sfera pubblica⁹. Sa di poter raggiungere il grande pubblico: non solo educatori e genitori, anche politici e legislatori. Le *Letters on Education* fanno leva, infatti, su una prosa letteraria molto in voga nella scrittura femminile per la prossimità che il genere personale dell'epistola ha con la parola parlata della conversazione e del dibattito cui erano incoraggiate le donne per accedere alla repubblica delle lettere di esclusivo dominio maschile. Il proposito, dunque, della rappresentazione e della promozione dell'immagine della donna colta e intellettuale costruito su un codice retorico-stilistico di eleganza critica si sovrappone al discorso di denuncia contro l'inferiorità educativa femminile di cui si individuano le cause in una consolidata tradizione che pone le donne al di fuori degli ambiti politici e intellettuali.

Le *Letters* sono l'efficace risposta alle credenze rousseauiane sulla natura umana e sugli assunti educativi scaturiti da esse. Fermo è il convincimento di Macaulay di un'unica natura umana; strenue è la resistenza richiesta alle donne per scoprire e coltivare il potenziale innato. L'educazione è la vera leva per destituire la credenza fuorviante e falsa sui limiti naturali nelle capacità individuali femminili. Da queste posizioni Macaulay formula le idee più rivoluzionarie nel campo della filosofia dell'educazione nel corso del Settecento, cui ben si può attribuire il ruolo di pioniera della filosofia femminista. La lettera XXIII, *No Characteristic Difference in Sex*, è un vero manifesto di emancipazione femminile

⁹ Macaulay era considerata dai radicali del tempo la loro principale portavoce poiché contribuì con vari scritti alle questioni politiche di più stretta attualità. Partecipò anche alla nota disputa contro Burke a proposito della Rivoluzione francese. Nel suo salone che presenziava come unica presenza femminile, diversamente da quello delle sue contemporanee, le *bluestockings*, si discuteva esclusivamente di politica. La sua fama, inoltre, si estese oltre il confine nazionale. Fu ricevuta con calore sia in Francia che in America. Nel 1785 nel corso di un *tour* attraverso diversi Stati d'America fu ospite di George Washington. Cfr. B. Hill, *The Republican Virago: The Life and Times of Catharine Macaulay, Historian*, Oxford, Clarendon Press, 1992, pp. 23-35.

contro la condizione di schiavitù delle donne acquisita nel tempo come legge inalterabile:

[S]ome degree of inferiority, in point of corporal strength, seems always to have existed between the two sexes; and this advantage, in the barbarous ages of mankind, was abused to such a degree, as to destroy all the natural rights of the female species, and reduce them to a state of abject slavery. What accidents have contributed in Europe to better their condition, would not be to my purpose to relate; for I do not intend to give you a history of women; I mean only to trace the sources of their particular foibles and vices; and these I firmly believe to originate in situation and education only [...]¹⁰.

I “difetti” dell’educazione corrompono e sviliscono le potenzialità delle giovani nel corpo (attraverso forti limitazioni delle attività fisiche) e nella mente (attraverso la negazione di un adeguato processo educativo razionale). Gli stessi principi morali e la natura della virtù restano ignoti alle ragazze e mai adeguatamente spiegati ai ragazzi. È, in particolare, la falsa idea dell’eccellenza femminile costruita sull’ortodossia dei *conduct-book* che, inculcando nozioni altrettanto fuorvianti come quelle di bellezza e delicatezza, forma le giovani senza altro fine educativo che non sia l’assolvimento di ruoli sociali precostituiti:

This is so obvious a truth, that the defects of female education have ever been a fruitful topic of declamation for the moralist; but not one of this class of writers have laid down any judicious rules of amendment. Whilst we still retain the absurd notion of a sexual excellence, it will militate against the perfecting a plan of education for either sex. The judicious Addison animadverts on the absurdity of bringing a young lady up with no higher idea of the end of education than to make her agreeable to a husband, and confining the necessary excellence for this happy acquisition to the mere graces of person¹¹.

¹⁰ C. Macaulay, *Letters on Education with Observations on Religious and Metaphysical Subjects*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014, p. 204.

¹¹ *Ibidem*.

Altre intellettuali, come Hannah More¹² e Mary Wollstonecraft, si muovono sullo stesso terreno impervio non ancora attraversato dai moralisti, impegnandosi anche in un concreto attivismo sociale ed educativo che le spinge a fondare scuole o a diventare insegnanti¹³. Wollstonecraft, in particolare, diventa fervente sostenitrice del pensiero di Catherine Macaulay¹⁴ con la quale condivide lo spirito di un repubblicanesimo illuminato e si rammarica dopo la sua morte dell'insufficiente rispetto tributatole. Sulla rivista «Analytical Review», infatti, dedica alle *Letters on Education*, appena pubblicate, una recensione celebrativa. Due anni dopo, nel 1792, Wollstonecraft applica e sviluppa in *A Vindication of the Rights of Women* argomenti già formulati nell'opera educativa di Macaulay, in particolar modo, la critica verso Rousseau sulla differenziazione dei percorsi educativi sulla base di una diversa origine biologica e naturale dei sessi e sul ruolo sociale delle donne modulato su una maggiore rigidità dei doveri. L'audace radicalismo espresso in *A Vindication* e fondato sui diritti naturali mette in relazione l'oppressione di genere con un intero ordine patriarcale che investe la sfera sociale e politica. Anche per Wollstonecraft l'educazione¹⁵ è l'unico strumento per cambiare la condizione femminile determinata da secoli di consuetudini. È auspicabile, dunque, che in un'età illuminata il diritto divino dei mariti paragonabile al diritto divino del re possa essere contestato senza pericolo e senza timore.

¹² Hannah More, pur se lontana ideologicamente dalle scrittrici radicali, si avvale della teologia evangelica e della psicologia lockiana per sostenere che la triviale educazione delle donne incoraggia la vanità e soffoca la crescita morale. Benché il suo intento non sia rivendicare l'autonomia delle donne, profonde consigli pratici per coltivare la virtù, come quello, molto idoneo a tale raggiungimento, della "dry tough reading" che combina l'abitudine allo studio con l'acquisizione di materie tradizionalmente maschili. Cfr. H. Guest, *Small Change: Women, Learning, Patriotism, 1750-1810*, Chicago, University of Chicago Press, 2000, pp. 271-289.

¹³ M. Hilton, *Women and the Shaping of the Nation's Young...* cit., p. 147.

¹⁴ Wollstonecraft comprese sin da subito la portata dell'opera di Macaulay e quanto influente sarebbe stata per il suo pensiero. Nel dicembre del 1790, infervorata dalla lettura delle *Letters on Education*, scrive a Catherine Macaulay dichiarandole una comunione di intenti e di vedute: "You are the only female writer who I coincide in opinion with respecting the rank our sex ought to endeavour to attain in the world." K. Green (ed), *The Correspondence of Catharine Macaulay*, Oxford, Oxford University Press, 2020, p. 294.

¹⁵ E. Frazer, *Mary Wollstonecraft and Catharine Macaulay on Education*, «Oxford Review of Education», XXXVII, 2011, pp. 603-605.

Vero punto di snodo della rivoluzione educativa di Catharine Macaulay¹⁶ è l'appassionata proposta di un apprendimento paritario e congiunto tra i sessi: “The same rules of education in all aspects are to be observed to the female as well as to the male children [...]. Let your children be brought up together; let their sports and studies be the same”¹⁷. Nozioni antiquate sulla differenza dei generi, comprese le raccomandazioni di Rousseau per Sofia, la compagna di Emilio, si dissiperebbero ponendo i giovani di entrambi i sessi nello stesso ambiente e applicando la stessa pratica educativa. L’interazione infantile e il libero scambio di idee tra menti in formazione genererebbe amicizia tra uomini e donne che progredirebbe in modo consono in età adulta favorendo la conoscenza di se

¹⁶ Preziosa è l'immediata eredità trasmessa da Catharine Macaulay alle scrittrici e alle intellettuali del suo periodo e a quelle della generazione successiva che continuano a sostenere e ad animare con sempre maggiore consapevolezza la spinta emancipatrice della condizione femminile. Basti pensare che nel 1803 la femminista radicale Mary Hays include la sua figura nell'ampia raccolta di mini-biografie di donne famose, *Female Biography; or, Memoirs of Illustrious and Celebrated Women, of all Ages and Countries*, sottolineando come Macaulay abbia ispirato le sue contemporanee a una meritevole emulazione. Per di più, affiancando il nome di Macaulay a Mary Astell e Madame Roland, Hays dà vita al canone delle prime femministe. Nel 1798 Mary Hays ha già composto un trattato, *Appeal to the Men of Great Britain in Behalf of Women*, in cui insiste fondamentalmente sulla parità delle donne, ma incentra la sua argomentazione sulle stesse basi religiose adottate da Macaulay. Gli uomini sfidano Dio rifiutandosi di educare le donne e mantenendole in uno stato di subalternità e di dipendenza. Cfr. M. Hays, *Appeal to the Men of Great Britain in Behalf of Women*, New York and London, Garland Publishers, Inc., 1974, p. 68.

È stato indagato il profondo legame tra politica e religione nella vita di Macaulay che, in realtà, rispecchia un comune denominatore con i radicali della cerchia dei *Dissenters*. Anche nelle *Letters on Education* la teologia si pone al servizio dell’argomentazione femminista. La lettera d’apertura getta un faro sulla suprema immagine di un Dio benevolo e sul disegno provvidenziale rinvenibile nella storia dell’umanità che si svolge, per l’appunto, come una serie di atti divini di benevolenza. In virtù di un legame tra la benevolenza divina e la libertà ed equità umane, tra un Dio benevolo e una giusta politica terrena, il dominio tirannico non può essere parte di un disegno provvidenziale. La subordinazione delle donne, pertanto, non è semplicemente iniqua, contraddice il disegno divino. La benevolenza divina non può limitarsi agli uomini, ma si estense alle donne, anch’esse oggetto della giustizia di Dio. Non vi può essere, dunque, un trattamento preferenziale di Dio nei confronti delle creature animate, poiché sarebbe negata la possibilità di raggiungere la felicità. Dio governa l’universo in modo che possa consentire agli esseri umani e alle società di volgere e progredire verso il meglio. Cfr. S. Hutton, *Liberty, Equality and God: The Religious Roots of Catharine Macaulay’s Feminism*, in S. Knott-B. Taylor (eds), *Women, Gender and Enlightenment*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2005, pp. 542-548.

¹⁷ C. Macaulay, *Letters on Education...* cit., p. 142.

stessi e degli altri. Alla stessa maniera, il benessere sociale migliorerebbe se uomini e donne percepissero se stessi come eguali intellettualmente ed emotivamente. Il binomio lockiano di libertà e uguaglianza resta un indirizzo imprescindibile della sua dottrina, specie nella formulazione acquisita dai *Two Treatises of Government*¹⁸: “all men naturally were born free, being the image and resemblance of God himself [and] creatures of the same species and rank, promiscuously born to the same advantages of Nature, and the use of the same faculties, should also be equal one amongst another, without subordination or subjection”. Solo attraverso un’educazione identica e razionale¹⁹ può emergere un più avanzato stato della società e un ordine politico più perfetto, poiché sia l’uomo che la donna possono cooperare per riformare la società. Obiettivo ultimo del processo educativo è la formazione del cittadino di entrambi i sessi che abbia coltivato attraverso esso gli aspetti costitutivi della personalità, dei principi morali e della conoscenza²⁰.

Poiché i processi educativi messi in atto in seno alla famiglia, al sistema legale o alla chiesa hanno forte presa nel modellare l’essere umano, Macaulay attribuisce alle istituzioni educative i contesti idonei per indirizzare e mutare credenze e comportamenti. Solo attraverso la formazione adeguata e lo sforzo individuale, le capacità universali potrebbero essere scoperte e coltivate. Ciascuno ha la capacità e la responsabilità di sviluppare le qualità naturali andando oltre le restrizioni dei costumi sociali e dei pregiudizi che scaturiscono dalle limitazioni di genere. La modalità retorica del consiglio istruttivo su cui si modulano

¹⁸ J. Locke, *Two Treatises of Government*, Cambridge, Cambridge University Press, 1967.

¹⁹ Già in *A Treatise on the Immutability of Moral Truth* (1783) Macaulay aveva legato la dottrina della libertà con la necessità di una compiuta idea di educazione. Il potenziale progresso dell’umanità dipende dalla libera volontà che a sua volta si acquisisce con la crescita razionale dell’individuo. In armonia col pensiero politico di Locke e ribadendo il legame tra legge e libertà, Macaulay elabora un’ampia teoria morale e politica in una prospettiva radical-democratica che esalta la libertà di autogoverno secondo la legge morale. Tale libertà è negata quando un individuo domina o tiranneggia in piena violazione della legge morale. Cfr. K. Green, *Locke, Enlightenment, and Liberty in the Works of Catherine Macaulay and her Contemporaries*, in J. Broad-K. Detlefsen (eds), *Women and Liberty, 1600-1800: Philosophical Essays*, Oxford, Oxford University Press, 2017, p. 82.

²⁰ C. Titone, *Gender Equality in the Philosophy of Education: Catharine Macaulay’s Forgotten Contribution*, New York, Lang, 2004, p. 180.

le *Letters* cede il passo all’aspra denuncia quando Macaulay sottolinea la perniciosità del sistema educativo esistente che alimenta inutili costrizioni e limitazioni per entrambi i sessi.

Macaulay estende le sue argomentazioni sulle carenze educative delle donne alle eque opportunità di istruzione per gli individui appartenenti a tutti i ceti socio-economici, sostenendo che un’educazione fondata sulla ragione possa migliorare la moralità dell’individuo e, per estensione, della nazione. La radicale riconfigurazione di una lunga tradizione di indagine filosofica che ha origine in Platone, muove dal porre come centrale il governo direttamente partecipe nella gestione del sistema scolastico al fine di educare e formare i “figli dello stato” (i “children of state”) che in futuro potranno contribuire alla gloria e alla prosperità della nazione.

Nella lettera, *The Question of Public and Private Education considered*, teorizza un sistema scolastico su ampia scala in modo che l’educazione dei giovani non sia lasciata al caso o ai diversi livelli di capacità, interesse, conoscenza dei genitori. Lo Stato deve sostituirsi ad essi provvedendo all’educazione morale ed intellettuale delle future cittadine, mogli e madri. Un sistema scolastico collettivo richiederebbe un minore sostegno monetario da parte delle singole famiglie che contribuirebbero con una tassa regolata secondo il proprio ceto. Soprattutto tale sistema collettivo garantirebbe opportunità eque per tutti i giovani. Nel contesto della più acceso dibattito tra istruzione pubblica e privata, Macaulay vagheggiava un sistema pubblico che offre un’educazione uniforme ed eccellente per tutti e che accresca benessere e felicità sociali. Nella sua visione democratica e radicale l’educazione può diventare universale, accessibile a tutte le classi di cittadini prescindendo da genere, ceto e razza. La promozione di un’idea liberale per tutti i cittadini costituisce il fondamento per il progresso di società libere e virtuose.

Yes; when I have beheld the small attention of the opulent to this first of social duty; when I have beheld a multitude of little wretches consigned to the care of penury and wickedness, and educated for the purposes of destruction; I own to you that I have turned my thoughts from the disgusting contemplation, and have endeavoured to amuse myself with speculative system of public education. Yes, I have traced over, and with increasing satisfaction, these airy works of imagination. Here I have beheld with all that pleasure which benignity feels in viewing objects of general utility and

happiness, public nurseries for infants of all ranks, where a perfect equality was preserved in all the regulations which affect the health and wellbeing of the race [...]. I have shifted the scene, and pursued the various public institutions through all the progress of moral education, till I have produced multitudes of finished citizens fitted for those various occupations which are necessary to support the glory and prosperity of society [...]²¹.

L'equalitarismo sessuale e l'educazione universale di Catherine Macaulay diventano pietre angolari di una rivoluzione educativa sia nella pratica che nella teoria e forze propulsive di società riformate.

Abstract

Debates over female education are at the heart of the late eighteenth-century intellectual agenda. Nowhere is the confidence in the socially progressive power of education more apparent than in the work of pioneer feminist, Catharine Macaulay, whose *Letters on Education* rejects false speculation on the natural qualities of female mind and advocates for the rational equality of creatures. She aims at transforming not only the education and behavior of women in particular, but at changing radically the social construction of gender in her day based on an assertion of sexual equality.

Tiziana Ingravallo
tiziana.ingravallo@unifg.it

²¹ C. Macaulay, *Letters on Education...* cit., p. 11.

Vincenzo Lomiento

La pedagogia e le emozioni nelle *Confessioni* di Agostino

1. Premessa

Il saggio si propone di evidenziare la funzione delle emozioni nell'apprendimento prescolastico e scolastico, esaminando il racconto della fanciullezza nel libro I delle *Confessioni* (1, 8, 13-1, 20, 31)¹. Le pagine iniziali ripercorrono la storia degli studi, per poi soffermarsi sui dati oggettivi che emergono dalla narrazione, in particolare sui *realia* del mondo scolastico (tempi e luoghi, metodi educativi, piano di studi) e sulle fasi del percorso di istruzione (elementare, grammaticale, retorica). La sezione centrale del contributo è un'analisi della struttura testuale, che mostra gli elementi di continuità e di discontinuità nell'apprendimento, considerando il rapporto che c'è tra la *libera curiositas* (il desiderio di conoscere che liberamente nasce dentro di sé) e la *meticulosa necessitas* (la necessaria disciplina che è imposta da altri per mezzo della paura) e in questo modo operando un graduale passaggio dagli aspetti oggettivi a quelli soggettivi. Le pagine seguenti approfondiscono il tema delle emozioni, ponendo a confronto due situazioni antitetiche: per un verso la

¹ Per il testo latino ho seguito l'edizione di Sant'Agostino. *Confessioni*, introduzione generale di J. Fontaine, bibliografia generale di J. Guirau, testo criticamente riveduto e apparati scritturistici a cura di M. Simonetti, traduzione di G. Chiarini, commento a cura di P. Cambronne, M. Cristiani, G. Madec, J. Pépin, L.F. Pizzolato, M. Simonetti, P. Siniscalco, A. Solignac, I-V, Roma, Fondazione L. Valla; Milano, A. Mondadori, 1992-1997 (Scrittori greci e latini).

letizia che contraddistingue l'apprendimento della parola, imparata liberamente e spontaneamente tra le carezze, i sorrisi e i giochi; per altro verso il timore e la paura che caratterizzano invece l'istruzione nelle lettere, insegnate dal maestro che incalza il fanciullo con crudeli terori e pene.

2. Storia degli studi

In questa sede non è possibile proporre una completa storia degli studi: mi limito a far riferimento alle ricerche che negli ultimi settanta anni hanno riguardato in modo specifico il racconto dell'esperienza scolastica nella *pueritia* (*conf. 1, 8, 13-1, 20, 31*).

Michele Pellegrino (1960) ha esaminato gli aspetti pedagogici nelle *Confessioni*². Nei primi nove libri la narrazione concerne un arco temporale di trentatré anni; se si escludono i primi sei o sette, il periodo rimanente si divide in due parti che potrebbero intitolarsi 'Agostino studente' e 'Agostino insegnante'. L'indagine è articolata in due sezioni: 1. scuola elementare e grammatica (il programma, condotta dello studente, i castighi, interesse e simpatia nello studio); 2. retorica (studi, vita morale e religiosa, il libro del miracolo).

Nella storia degli studi ha un'importanza fondamentale il volume di Henri-Irenée Marrou su 'S. Agostino e la fine della cultura antica' (1971)³. Attinenti al tema di questo saggio sono soprattutto i primi capitoli⁴, nei quali è spiegato con dovizia di particolari che la cultura di un intellettuale latino alla fine del IV secolo d.C. era essenzialmente letteraria e tendente a realizzare il tipo ideale dell'oratore. Poche cose distinguevano questa educazione da quella che si riceveva al tempo di Quintiliano o di Cicerone. Era un lungo susseguirsi di studi che avevano termine verso i vent'anni. Tralasciando il lavoro degli anni della *pueritia*, che equivale al nostro insegnamento elementare (lettura, scrittura, calcolo), gli studi

² M. Pellegrino, *Aspectos pedagógicos de las Confesiones de San Agustín*, «Augustinus» V, 1960, pp. 53-63.

³ H.-I. Marrou, *S. Agostino e la fine della cultura antica*, a cura di C. Marabelli e A. Tombolini, Milano, Jaca Book, 1987 (Di fronte e attraverso, 185).

⁴ Al racconto della *pueritia* (*conf. 1, 8, 13-1, 20, 31*) si riferiscono in modo specifico il capitolo 1 ('Una cultura letteraria: la grammatica': pp. 25-43) e il capitolo 2 ('Il greco': pp. 45-59).

liberali risultano divisi in due cicli successivi, che corrispondevano, più in teoria che in pratica, a una divisione del lavoro fra due professori specializzati: il *grammaticus* e il *rhetor*.

Luigi Alfonsi (1971) ha affrontato il tema di Agostino e i metodi educativi dell'antichità⁵. Nei suoi studi l'Ipponense segue l'ordine consueto; le novità sono dal di dentro, dal suo spirito, e danno modernità alle vecchie strutture. Agostino abbraccia in pieno il programma della scuola antica: con molte riserve per il suo formalismo, per l'ambizione fine a se stessa, per il suo rigore, talora indispensabile, ma sempre penoso; però anche con il riconoscimento della sua positività, soprattutto per la lettura di opere, specialmente di indole filosofica.

Marilese van Nieuwenhuizen, Nadine Brand e Jo-Marie Claassen (1994) hanno confrontato i precetti educativi esposti da Quintiliano nell'*Institutio oratoria* con le teorie presentate da Agostino nelle *Confessioni*. Inoltre, facendo riferimento a un moderno programma di studi per la formazione degli insegnanti, notano che Quintiliano e Agostino offrono consigli pedagogici che sono validi e rilevanti oggi tanto quanto lo erano ai loro tempi⁶.

Konrad Vössing (2003)⁷ ha riesaminato alcuni aspetti della vita di Agostino come studente e come insegnante per verificare quanto possano essere considerati tipici del suo tempo. In particolare ha notato che il suo percorso scolastico non corrisponde affatto, come vorrebbe l'*opinio communis*, al modello diffuso di un sistema a tre livelli in cui si susseguono, uno dopo l'altro in fasi nettamente distinte, la scuola elementare, la scuola di grammatica e quella di retorica.

⁵ L. Alfonsi, *Sant'Agostino e i metodi educativi dell'antichità*, in *S. Agostino educatore*, Atti della Settimana Agostiniana Pavese (Pavia, 16-24 aprile 1970), 2, Pavia, Mario Ponzi, 1971, pp. 41-55.

⁶ M. van Nieuwenhuizen-N. Brand-J.-M. Claassen, *Child psychology in the ancient world: Quintilian and Augustine on kindergarten education (Quintilian Institutio oratoria 1.1-3, 1.11-12 and 2.1-3 and Augustine Confessiones 1)*, «Akroterion» XXXIX, 1994, pp. 12-26.

⁷ K. Voessing, *Saint Augustin et l'école antique: traditions et ruptures*, in *Augustinus Afer: Saint Augustin: africainité et universalité*, Actes du Colloque International (Alger-Annaba, 1-7 avril 2001), textes réunis par P.-Y. Fux, J.-M. Roessli, O. Wermelinger (Paradosis. Études de littérature et de théologie anciennes, 45/1), Fribourg (Suisse), Éditions Universitaires, 2003, 1, pp. 153-166.

Kajetan Gantar (2008)⁸ ha proposto osservazioni sulla lettura scolastica di Virgilio nelle *Confessioni*, che rievocano i vari ricordi rimasti impressi nella memoria: dalle percosse degli insegnanti alle lacrime per la sorte di Didone. L'indagine si sofferma sulle ragioni per cui l'Ipponense considera utile l'istruzione elementare, i cui risultati possono essere applicati nella vita pratica, e invece è critico nei confronti dell'insegnamento della grammatica, che comporta lo studio e gli esercizi sui testi poetici, affascinanti per le finzioni letterarie.

Il volume intitolato ‘Agostino a scuola: letteratura e didattica’ (2009)⁹, a cura di Fabio Gasti e Marino Neri, raccoglie i contributi presentati alla Giornata di studio tenutasi il 13 novembre 2008 presso l’Università di Pavia. Attinente all’argomento di questo saggio è soprattutto il primo contributo. Paola Francesca Moretti¹⁰ ha riesaminato l’esperienza di Agostino, come studente e come insegnante secondo il *curriculum* della scuola antica, nel racconto delle *Confessioni*, e in particolare ha approfondito il tema del disagio manifestato rispetto all’inutilità di tanta parte del sapere scolastico. Ha cercato poi di esemplificare come Agostino, pur sconsigliando l’*utilitas* della sua formazione, plasmi lo stile delle *Confessioni* secondo un gusto e una sensibilità linguistica appresi a scuola.

3. I *realia* del mondo scolastico

Nelle pagine iniziali del contributo menzionato sopra, Paola Francesca Moretti si colloca nel solco degli studi di Henri-Irenée Marrou, evidenziando il fatto che l’esperienza di Agostino¹¹ corrisponde al per-

⁸ K. Gantar, *Beobachtungen zu Vergils Schullektüre in Augustins Confessiones: von den Prügeln der Lehrer zu den Tränen um Didos Schicksal*, in *Vergil und das antike Epos*, Festschrift Hans Jürgen Tschiedel, in Verbindung mit V.M. Strocka und R. von Haehling, herausgegeben von S. Freund und M. Vielberg, Stuttgart, Steiner, 2008 (Altertumswissenschaftliches Kolloquium, 20), pp. 425-435.

⁹ *Agostino a scuola: letteratura e didattica*, Atti della Giornata di studio di Pavia (13 novembre 2008), a cura di F. Gasti e M. Neri, Pisa, ETS, 2009 (Testi e studi di cultura classica, 43).

¹⁰ P.F. Moretti, *Agostino e la scuola. L'utilitas della formazione scolastica e la prosa delle Confessiones*, in *Agostino a scuola...* cit., pp. 19-55.

¹¹ Sulla formazione scolastica di Agostino, Marrou, *S. Agostino e la fine della cultura antica...* cit., in particolare la prima parte; N. McLynn, *Disciplines of Discipleship in Late Antique Education: Augustine and Gregory Nazianzen*, in *Augustine and the Disciplines*:

corso di studi che era tradizionale nella scuola antica¹²: prima, da studente, l'apprendimento degli *elementa* dal *primus magister* a Tagaste, la scuola del *grammaticus* a Madaura, la scuola del *rhetor* a Cartagine, dove si avvicina alla filosofia leggendo l'*Hortensius* di Cicerone; poi, da docente, l'insegnamento della grammatica a Tagaste (375 ca) e della retorica a Cartagine (376), a Roma (383) e infine a Milano (384). Nel racconto autobiografico è notevole la presenza di numerosi *realia* del mondo scolastico:

- la legislazione scolastica, con particolare riferimento ai provvedimenti giuliane (362) che causano l'allontanamento del cristiano Mario Vittorino dall'insegnamento (*conf.* 8, 5, 10);
- il calendario scolastico con i periodi di vacanza, tra i quali c'erano le *vindemiales feriae* tra il 23 agosto e il 15 ottobre (*conf.* 9, 2, 2);
- i compensi percepiti dagli insegnanti, erogati in parte dallo Stato e in parte dai genitori degli studenti (*conf.* 1, 16, 26; 5, 12, 22);
- i luoghi dell'educazione: si fa scuola in aule che si affacciano su vie e piazze pubbliche (tipicamente, sul foro cittadino), o comunque in ambienti separati dall'esterno da tende (*conf.* 1, 13, 22); altre volte il docente accoglie gli studenti a casa propria (*conf.* 5, 12, 22);
- i metodi educativi usati per disincentivare comportamenti viziosi o incentivare comportamenti virtuosi degli studenti: alla scuola del *primus magister* (*conf.* 1, 9, 14-1, 9, 15) la *ferula* e le battute come punizione; alla scuola del *grammaticus* l'uso di applaudire per premiare i saggi retorici degli studenti migliori come incentivo all'apprendimento (*conf.* 1, 17, 27);

From Cassiciacum to Confessions, edited by K. Pollmann and M. Vessey, New York, Oxford University Press, 2005, pp. 25-48; *À l'école des anciens. Professeurs, élèves et étudiants*, textes réunis et présentés par L. Pernot, Paris, Les Belles Lettres, 2008 (Signets, 4), pp. 235-241.

¹² Sulla scuola antica rimane irrinunciabile la sintesi di H.-I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Studium, 1984 (La cultura, 15); Id., *S. Agostino e la fine della cultura antica...* cit. A questi si deve aggiungere R.A. Kaster, *Notes on 'Primary' and 'Secondary' Schools in Late Antiquity*, «Transactions of the American Philological Association» CXIII, 1983, pp. 323-346, che sottolinea come la rigida tripartizione, con una netta distinzione tra il livello elementare – *ludus* – e le scuole di *grammaticus* e *rhetor* non rifletta le testimonianze di tutte le fonti. Una rassegna di testimonianze letterarie sul tema delle relazioni educative fra maestro e discepolo si trova in *À l'école des anciens...* cit.

- il piano di studi proprio dei differenti ordini di scuola: lo studio del latino e del greco alla scuola del *grammaticus* (*conf.* 1, 13, 20); tra gli esercizi è menzionata un’etopea virgiliana consistente nel parafrasare in prosa il discorso di Giunone adirata (*conf.* 1, 17, 27).
- i ritratti di docenti e studenti: per quanto concerne gli studenti, Agostino lascia Cartagine a causa della loro turbolenza (*conf.* 5, 8, 14), ma a Roma trova allievi che non gli pagano il dovuto compenso (*conf.* 5, 12, 22).

4. Le fasi del percorso scolastico

Rispetto al quadro delineato sopra, Konrad Vössing propone alcune interessanti precisazioni. Il percorso scolastico di Agostino non corrisponde al modello di un sistema scolastico a tre livelli in cui si susseguono, in fasi nettamente distinte, la scuola elementare, la scuola di grammatica e quella di retorica¹³. È facile commettere l’errore di fare di Agostino l’esempio tipico di una carriera scolastica organizzata in questo modo, perché egli ha frequentato la scuola in tre città (Tagaste, Madaura e Cartagine) e parla di tre tipi di insegnanti: i *primi magistri*, i grammatici e i retori.

In *conf.* 1, 13, 20 Agostino distingue nettamente l’insegnamento elementare e l’insegnamento del grammatico; tuttavia non dice che era dovuto partire per Madaura per seguire questi corsi. In *conf.* 2, 2, 4-2, 3, 5 precisa che nel suo sedicesimo anno (370) aveva appena iniziato (*cooperam*) a studiare a Madaura, e dunque deve essere arrivato lì nell’anno 369, all’età di 14 anni. Di conseguenza fino ad allora era stato a scuola a Tagaste ed è da escludersi, semplicemente per questa cronologia, che fosse ancora alle prese con l’istruzione primaria (*primae litterae*); pertanto già a Tagaste si trovava presso la scuola del grammatico. Di questo fatto c’è anche una prova diretta: in *conf.* 1, 19, 30 Agostino dice di aver ingannato i genitori, il pedagogo (*paedagogus*, singolare) e i maestri (*magistri*, plurale)

¹³ Il tema era stato già ampiamente trattato in K. Vössing, *Augustins Schullaufbahn und das sog. dreistufige Bildungssystem*, in *L’Africa romana*, Atti del IX Convegno di studio (Nuoro, 13-15 dicembre 1991), a cura di A. Mastino, 2, Sassari, Gallizzi, 1992 (Pubblicazioni del Dipartimento di Storia dell’Università di Sassari, 20), pp. 881-900; Id., *Schule und Bildung im Nordafrika der römischen Kaiserzeit*, Bruxelles, Latomus, 1997 (Collection Latomus, 238), pp. 567-571.

per l'amore del gioco e la passione per le rappresentazioni teatrali. Qui Agostino menziona diversi insegnanti, e deve essere inteso alla lettera perché nella stessa frase parla di un (unico) pedagogo; non sappiamo se si tratta dei grammatici latini e greci o di un 'insegnante principale' e dei suoi 'assistanti' (*subdoctores*), uno dei quali forse si occupava del greco.

A 14 anni, nel 369, Agostino lascia le scuole di Tagaste per una scuola di livello superiore a Madaura. Ma anche questo non corrisponde allo schema di cui si è detto all'inizio: in questa scuola non studia solo grammatica latina ma anche retorica, come egli stesso afferma (*conf. 2, 3, 5*). Dopo essere stato costretto ad interrompere gli studi all'età di sedici anni (370), Agostino parte per una scuola di retorica a Cartagine. Poiché aveva già iniziato la formazione retorica ed era particolarmente dotato e molto motivato, è comprensibile che di lì a poco fosse tra gli studenti migliori e abbandonasse la scuola dopo circa due anni (373).

Allo stesso modo, durante la sua carriera di professore, le irregolarità continuano: Agostino passa dai banchi di scuola alla cattedra di professore all'età di 18 o 19 anni (a partire dall'autunno del 373), in un'età in cui gli altri andavano ancora a scuola. Insegna prima a Tagaste, dove pare che sia stato – come più tardi a Cartagine – allo stesso tempo docente in una 'scuola pubblica' e insegnante privato per i figli del suo benefattore Romaniano. Anche a Roma, dove arriva nell'autunno del 383, insegna per un periodo in una casa privata.

La mancanza di regole rigide concernenti le forme di organizzazione si spiega con una peculiarità dell'istruzione scolastica nel periodo imperiale: il contenuto dell'insegnamento stabilito dalla tradizione era riconosciuto da tutti, e costituiva la base di una cultura letteraria che era parte integrante dell'identità dell'*élite*. L'istruzione non era una questione che riguardava solo studenti e insegnanti, ma aveva il suo posto nella vita pubblica, facendo passare dal mondo della scuola a quello degli adulti; per questo motivo le forme di organizzazione potevano essere determinate dalle circostanze del momento senza alcun problema.

5. La struttura del testo

Collocandomi nel solco degli studi menzionati nelle pagine precedenti, mi propongo di riesaminare la struttura del testo. Nel racconto della

pueritia (*conf.* 1, 8, 13-1, 20, 31) il filo conduttore è il tema dell'apprendimento e dell'istruzione. Il tessuto narrativo risulta dall'intreccio della trama con i vari fili dell'ordito:

- l'acquisto della parola (1, 8, 13);
- a scuola: busse e derisioni degli adulti (1, 9, 14);
- disubbidienza dello scolaro per amore del gioco (1, 10, 16);
- avversione allo studio (1, 12, 19);
- greco e latino (1, 13, 20);
- la lettura dei poeti (1, 13, 22);
- difficoltà nello studio del greco (1, 14, 23);
- la poesia corrotta e corruttrice (1, 16, 26);
- impiego vano di un'intelligenza eccellente (1, 17, 27).

La narrazione si sviluppa intorno a due nuclei fondamentali.

I. Un primo nucleo è costituito dal confronto tra l'apprendimento della parola e l'istruzione nelle lettere. L'accostamento evidenzia la differenza tra l'uno e l'altro metodo di apprendimento.

- Nel primo caso il maestro è lo stesso bambino con l'intelligenza che ha ricevuto in dono, quando con gemiti e varie voci e vari movimenti delle membra vuole manifestare i sentimenti del suo cuore; nel secondo caso invece i maestri sono i *maiores*, che forniscono le parole secondo un certo ordine di insegnamento¹⁴.
- E ancora nel primo caso l'apprendimento avviene tra le carezze e i sorrisi e i giochi; invece nel secondo caso si incalza veementemente con crudeli terribri e pene per fare in modo che il fanciullo impari¹⁵.

¹⁴ *Conf.* 1, 8, 13 (ed. cit. I, p. 22): *Et memini hoc, et unde loqui didiceram, post adverti. Non enim docebant me maiores homines praebentes mihi verba certo aliquo ordine doctrinae sicut paulo post litteras, sed ego ipse mente, quam dedisti mihi, Deus meus, cum gemitibus et vocibus variis et variis membrorum motibus edere vellem sensa cordis mei, ut voluntati pareretur, nec valerem quae volebam omnia nec quibus volebam omnibus.*

¹⁵ *Conf.* 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 36): *Videlicet difficultas, difficultas omnino ediscendae linguae peregrinae, quasi felle aspergebat omnes suavitates graecas fabulosarum narracionum. Nulla enim verba illa noveram et saevis terroribus ac poenis, ut nossem, instabatur mihi vehementer. Nam et latina aliquando infans utique nulla noveram et tamen advertendo didici sine ullo metu atque cruciatu inter etiam blandimenta nutricum et ioca adridentium et laetitias alludentium.*

Di qui risulta che nell'apprendimento la *libera curiositas* ha maggiore forza rispetto alla *meticulosa necessitas*¹⁶. A questo proposito è utile anche il confronto sull'applicazione dell'uno e dell'altro metodo per quanto concerne i *pueri* e i *maiores*: premesso che in colui che è piccolo per età non è piccolo l'affetto¹⁷ e che in coloro che sono più grandi per età non è facile trovare un animo grande, le pene non incutono minore paura ai più piccoli rispetto ai più grandi¹⁸; inoltre le *nugae* dei più grandi sono considerate legittime e sono chiamate occupazioni, mentre le *nugae* dei più piccoli sono punite dai più grandi¹⁹. Di qui la conclusione che il metodo degli oneri e delle pene è meno efficace del metodo del gioco²⁰, in particolare per l'apprendimento dei più piccoli: l'urgenza deve venire dal proprio cuore e non da altre persone.

¹⁶ *Conf.* 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 38): *Hinc satis elucet maiores habere vim ad discenda ista liberam curiositatem quam meticulosam necessitatem.*

¹⁷ *Conf.* 1, 9, 14 (ed. cit. I, p. 24): *Nam puer coepi rogare te, auxilium et refugium meum (Ps 93, 22; 17, 3), et in tuam invocationem rumpetbam nodos linguae meae et rogabam te parvus non parvo affectu, ne in schola vapularem.*

¹⁸ *Conf.* 1, 9, 15 (ed. cit. I, p. 26): *Estne quisquam, Domine, tam magnus animus, praegrandi affectu tibi cohaerens, estne, inquam, quisquam – facit enim hoc quaedam etiam stoliditas – est ergo qui tibi pie cohaerendo ita sit affectus granditer, ut eculeos et ungulas atque huiuscemodi varia tormenta, pro quibus effugiendis tibi per universas terras cum timore magno supplicatur, ita parvi aestimet, deridens eos, qui haec acerbissime formidant, quemadmodum parentes nostri ridebant tormenta, quibus pueri a magistris affligebamus? Non enim aut minus ea metuebamus aut minus te de his evadendis deprecabamus; et peccabamus tamen minus scribendo aut legendio aut cogitando de litteris, quam exigebatur a nobis.* La lezione *deridens*, attestata dal Monacensis Clm 14350 del X secolo e accolta dalla *Maurinorum editio Parisina* del 1679, sembra preferibile alla variante *diligens*, accolta nell'edizione del *Corpus Christianorum* e in quelle successive: *deridens*, richiamando il *topos* ricorrente nella letteratura agiografica del riso del martire di fronte ai tormenti, stabilisce un confronto (*quemadmodum*) con quello dei genitori sui tormenti dei figli. Il riso dei *maiores* e perfino dei *parentes* sulle *plagae* del fanciullo è ricordato in *conf.* 1, 9, 14.

¹⁹ *Conf.* 1, 9, 15 (ed. cit. I, p. 26): *Sed maiorum nugae negotia vocantur, puerorum autem talia cum sint, puniuntur a maioribus, et nemo miseratur pueros vel illos vel utrosque.*

²⁰ *Conf.* 1, 14, 23 (ed. cit. I, pp. 36-38): *Didici vero illa sine poenali onere urgentium, cum me urgeret cor meum ad parienda concepta sua, et † qua † non esset, nisi aliqua verba didicissem non a docentibus, sed a loquentibus, in quorum et ego auribus parturiebam quidquid sentiebam.* L'espressione *poenali onere* trova corrispondenza nella locuzione *onerosas poenalesque* in *conf.* 1, 13, 20.

II. Un secondo nucleo è il confronto tra l'apprendimento delle prime nozioni e quello delle lettere.

Non sono amate le lettere latine che insegnano i primi maestri: le prime nozioni, con le quali si impara a leggere e a scrivere, comportano oneri e pene non minori rispetto a tutte le lettere greche. Invece sono molto amate le lettere latine che insegnano i cosiddetti maestri di grammatica²¹.

Tuttavia le prime lettere, con le quali si apprende a leggere e a scrivere, sono migliori per tre ordini di motivi.

1. Innanzitutto sono più certe rispetto alle altre²². Infatti se si chiede ai maestri di grammatica: «Venne mai davvero Enea a Cartagine, come asserisce il poeta?», gli indotti risponderanno di ignorarlo, i più dotti affermeranno addirittura che non è così. Se invece si domanda loro con quali lettere si scrive il nome di Enea, tutti coloro che hanno appreso l'alfabeto risponderanno esattamente²³.

2. Poi sono più utili rispetto alle altre. Infatti se si chiede quale di queste due conoscenze sarebbe più dannoso per la vita dimenticare, se la lettura e la scrittura oppure le invenzioni dei poeti, tutti sanno quale sarebbe la risposta di chiunque non abbia perduto il senno²⁴.

3. Infine sono migliori anche sul piano della moralità. Infatti nei testi poetici ci sono contenuti immorali: Omero attribuiva qualità divine a uomini viziosi, per ottenere che i vizi non fossero ritenuti vizi, e chiunque vi si abbandonasse sembrasse imitare non già la corruzione umana,

²¹ *Conf.* 1, 13, 20 (ed. cit. I, p. 32): *Adamaveram enim latinas, non quas primi magistri, sed quas docent qui grammatici vocantur Nam illas primas, ubi legere et scribere et numerare discitur, non minus onerosas poenalesque habebam quam omnes graecas.*

²² *Conf.* 1, 13, 20 (ed. cit. I, pp. 32-34): *Nam utique meliores, quia certiores, erant primae illae litterae, quibus siebat in me et factum est et habeo illud ut et legam, si quid scriptum invenio, et scribam ipse, si quid volo, quam illae, quibus tenere cogebat Aeneae nescio cuius errores oblitus errorum meorum et plorare Didonem mortuam, quia se occidit ab amore, cum interea me ipsum in his a te morientem Deus, vita mea (cfr. Jo 11, 25; 14, 6), siccis oculis ferrem miserrimus.*

²³ *Conf.* 1, 13, 22 (ed. cit. I, pp. 34-36): [...] non clament adversus me venditores grammaticae vel emptores, quia, si proponam eis interrogans, utrum verum sit quod Aenean aliquando Carthaginem venisse poeta dicit, indoctiores nescire se respondebunt, doctiores autem etiam negabunt verum esse. At si quaeram quibus litteris scribatur Aeneae nomen, omnes mihi, qui haec didicerunt, verum respondent secundum id pactum et placitum quo inter se homines ista signa firmarunt.

²⁴ *Conf.* 1, 13, 22 (ed. cit. I, p. 36): Item si quaeram quid horum maiore vitae huius incommodo quisque obliviscatur, legere et scribere an poetica illa figura, quis non videat quid responsurus sit qui non est penitus oblitus sui?

ma la celestialità divina²⁵. Non è affatto vero che con queste sconcezze si apprendono più facilmente le parole; piuttosto, con queste parole si compiono più impudentemente le sconcezze²⁶.

6. La gradualità dell'apprendimento

Dall'analisi risulta che la struttura del testo è costruita secondo una *gradatio*: dapprima è stabilito un confronto tra l'apprendimento prescolastico e l'istruzione scolastica; poi, nell'ambito dell'istruzione scolastica, è operato un confronto tra l'apprendimento elementare e quello delle lettere, con riferimento alla grammatica ma anche ad uno degli esercizi preparatori (*προγνωστά*) di retorica²⁷. Lo schema evidenzia la gradualità dell'istruzione, conferendo risalto agli elementi di continuità e di discontinuità. Nel passaggio da un grado a quello superiore (parola → prime nozioni → grammatica → retorica) cambia di volta in volta il maestro (bambino²⁸ → *primus magister* → *grammaticus* → *rhetor*), che ha competenze sempre più specialistiche; permangono però i due aspetti che contraddistinguono il processo di apprendimento. Da un lato ciò che attiene l'ambito motivazionale: l'intenzione di esprimere la propria volontà²⁹, l'amore del gioco³⁰, il desiderio di primeggiare nel confronto con gli altri³¹ e la curiosità verso ciò che è finzione, favoloso e

²⁵ *Conf.* 1, 16, 25 (ed. cit. I, p. 40): *Sed verius dicitur, quod fingebat haec quidem ille, sed hominibus flagitiosis divina tribuendo, ne flagitia flagitia putarentur et ut quisquis ea fecisset, non homines perditos sed caelestes deos videretur imitatus.*

²⁶ *Conf.* 1, 16, 26 (ed. cit. I, pp. 40-42): *Non omnino, non omnino per hanc turpitudinem verba ista commodius discuntur, sed per haec verba turpitudine ista confidentius perpetratur.*

²⁷ L'esempio proposto da Agostino, il monologo di Giunone adirata (*conf.* 1, 17, 27), appartiene alla specie chiamata 'etopea' che si colloca al nono posto della serie che cominciava con la favola, continuava con la narrazione, la 'cria', la sentenza, la confutazione (o conferma) di un mito, il luogo comune, l'elogio (o il biasimo), il paragone, e terminava dopo l'etopea con la descrizione e la tesi e discussione di un progetto di legge.

²⁸ *Conf.* 1, 8, 13.

²⁹ *Conf.* 1, 6, 8 (ed. cit. I, p. 14): [...] *voluntates meas volebam ostendere eis, per quos implerentur [...]; 1, 8, 13 (ed. cit. I, p. 22): [...] edere vellem sensa cordis mei, ut voluntati pareretur [...].*

³⁰ *Conf.* 1, 10, 16 (ed. cit. I, p. 28): [...] *amore ludendi [...]; 1, 19, 30 (ed. cit. I, p. 46): [...] amore ludendi [...].*

³¹ *Conf.* 1, 10, 16 (ed. cit. I, p. 28): [...] *amans in certaminibus superbias victorias [...]; 1, 17, 27 (ed. cit. I, p. 42): [...] mihi recitanti acclamabatur prae multis coactaneis et conlec-*

spettacolare³², cioè fuori dell'ordinario. Dall'altro lato ciò che concerne l'ambito disciplinare: la disciplina³³, la costrizione³⁴, le busse³⁵, la paura e il timore³⁶.

7. *Libera curiositas e meticulosa necessitas*

Peraltra questi due aspetti antitetici, cioè la *libera curiositas* e la *meticulosa necessitas*³⁷, non sono reciprocamente esclusivi ma complementari: l'uno non può essere senza l'altro e viceversa. Infatti la curiosità, non raffrenata dalla disciplina, si volge verso ciò che è straordinario, e dunque spesso verso ciò che è finto³⁸ falso³⁹ erroneo⁴⁰ immorale⁴¹; il

toribus meis?; 1, 19, 30 (ed. cit. I, p. 46): *In quo etiam ludo fraudulentas victorias ipse vana excellentiae cupiditate victus saepe aucupabar.*

³² Conf. 1, 10, 16 (ed. cit. I, p. 28): [...] amans [...] scalpi aures meas falsis fabellis, quo prurirent ardentes, eadem curiositate magis magisque per oculos emicante in spectacula [...]; 1, 19, 30 (ed. cit. I, p. 46): [...] studio spectandi nugatoria et imitandi ludicra inquietudine [...].

³³ Conf. 1, 15, 24 (ed. cit. I, p. 38): [...] cum vana discerem, tu disciplinam dabus mihi [...]; 1, 18, 29 (ed. cit. I, p. 44): [...] contra disciplinam grammaticam [...].

³⁴ Conf. 1, 9, 14 (ed. cit. I, p. 24): [...] aerumnosas vias, per quas transire cogebamus multiplicato labore et dolore [...]; 1, 12, 19 (ed. cit. I, p. 32): [...] non enim discerem, nisi cogerer [...] me discere cogebant [...]; 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 36): [...] discere coguntur [...]; 1, 17, 27 (ed. cit. I, p. 42): [...] figmentorum poeticorum vestigia errantes sequi cogebamur [...].

³⁵ Conf. 1, 9, 14 (ed. cit. I, p. 24): [...] si segnis in discedo essem, vapulabam [...] ne in schola vapularem; 1, 9, 15 (ed. cit. I, p. 26): [...] vapulasse me, quia ludebam pila [...] idem ipse a quo vapulabam [...]; 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 38): [...] a magistrorum ferulis [...]; 1, 19, 30 (ed. cit. I, p. 48): [...] ferulis [...].

³⁶ Conf. 1, 9, 15 (ed. cit. I, p. 26): [...] ea metuebamus [...]; 1, 13, 22 (ed. cit. I, p. 34): *Non clament aduersus me quos iam non timeo [...]*; 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 36): [...] sine ullo metu atque cruciatu [...]; 1, 17, 27 (ed. cit. I, p. 42): [...] plagarum metu [...]; 1, 19, 30 (ed. cit. I, p. 46): [...] timebam barbarismum facere [...].

³⁷ Conf. 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 38): *Hinc satis elucet maiorem habere vim ad discenda ista liberam curiositatem quam meticulosam necessitatem.*

³⁸ Conf. 1, 13, 22 (ed. cit. I, p. 36): [...] poetica illa figmenta [...]; 1, 16, 25 (ed. cit. I, p. 40): Fingebat haec Homerus (Cic., *Tusc.* 1, 26, 65) [...]; 1, 17, 27 (ed. cit. I, p. 42): [...] figmentorum poeticorum [...].

³⁹ Conf. 1, 10, 16 (ed. cit. I, p. 28): [...] falsis fabellis [...]; 1, 16, 25 (ed. cit. I, p. 40): [...] lenocinante falso tonitru [...].

⁴⁰ Conf. 1, 13, 20 (ed. cit. I, pp. 32-34): [...] errorum meorum [...]; 1, 13, 22 (ed. cit. I, p. 34): [...] erroris [...]; 1, 16, 26 (ed. cit. I, p. 42): [...] erroris [...]; 1, 17, 27 (ed. cit. I, p. 42): [...] errantes [...]; 1, 20, 31 (ed. cit. I, p. 48): [...] errores [...].

⁴¹ Il tema dell'immoralità è sviluppato mediante le immagini del fiume delle consuetudini umane e del fiume tartareo. Conf. 1, 16, 25 (ed. cit. I, p. 38): *Sed vae tibi, flumen moris*

desiderio di conoscere è un impulso fondamentale per l'apprendimento, ma spesso si indirizza male, verso ciò che è vano⁴² e inutile. La disciplina è necessaria per raffrenare la curiosità, in modo che si volga anche verso ciò che è ordinario, e dunque verso ciò che è reale e vero, spesso più usuale e banale ma al contempo più utile⁴³; pertanto la disciplina è fondamentale, ma non deve limitare eccessivamente o impedire il libero e spontaneo desiderio di conoscere.

Solo un rapporto equilibrato tra la curiosità e la disciplina permette di ottenere il massimo dei risultati nel processo di apprendimento, indirizzando il naturale desiderio di conoscenza verso ciò che è reale e utile. Questo vale in modo particolare per gli studi liberali, cioè per gli studi degni di un uomo libero: questi studi possono davvero promuovere la libertà a condizione che sia chiara la differenza che c'è tra realtà e finzione, vero e falso, rettitudine ed errore, moralità ed immoralità; infatti solo colui che è in grado di distinguere la realtà dalla finzione e il vero dal falso può confrontarsi con situazioni che esistono effettivamente e non solo nell'immaginazione; e solo colui che è in condizione di discernere ciò che è secondo l'ordine della natura e secondo l'ordine che gli uomini si danno per la vita sociale può trovare il proprio posto nell'uno e nell'altro ordine. Dunque gli studi liberali operano davvero ciò che è significato con questa denominazione quando favoriscono ciò che è necessario e utile per l'esercizio della libertà.

humani! Quis resistet tibi? (Ps 75, 8) Quandiu non siccaberis? Quousque volves Evaë filios in mare magnum et formidulosum, quod vix transeunt qui lignum conscenderint? 1, 16, 26 (ed. cit. I, p. 40): *Et tamen, o flumen tartareum, iactantur in te filii hominum cum mercedibus, ut haec discant, et magna res agitur, cum hoc agitur publice in foro, in conspectu legum supra mercedem salario decernentium, et saxa tua percutis et sonas dicens: «Hinc verba discuntur, hinc adquiritur eloquentia rebus persuadendis sententiisque explicandis maxime necessaria».*

⁴² Conf. 1, 13, 22 (ed. cit. I, p. 36): [...] illa inania [...] dulcissimum spectaculum vanitatis [...]; 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 36): [...] dulcissime vanus est [...]; 1, 15, 24 (ed. cit. I, p. 38): [...] cum vana discerem [...] in eis vanis [...]; 1, 17, 27 (ed. cit. I, p. 42): Nonne ecce illa omnia fumus et ventus? [...] per inania nugarum [...]; 1, 18, 28 (ed. cit. I, pp. 42-44): [...] in vanitates ita ferebar [...].

⁴³ Conf. 1, 9, 14 (ed. cit. I, p. 24): [...] quid utilitatis esset [...]; 1, 12, 19 (ed. cit. I, p. 32): [...] utebaris ad utilitatem meam [...]; 1, 13, 22 (ed. cit. I, p. 36): [...] cum illa inania istis utilioribus amore praeponebam [...]; 1, 15, 24 (ed. cit. I, p. 38): [...] quidquid utile [...] multa verba utilia [...].

I contenuti che sono trasmessi dalle parole non possono essere considerati indifferenti: alcuni sono utili e invece altri sono inutili e dannosi perché sono fuorvianti. «Non accuso le parole, che direi vasi eletti e preziosi (cfr. Act 9, 15; Prv 20, 15; 1 Pt 2, 6), ma il vino dell'errore, che in esse ci era propinato da maestri ebbri, e che dovevamo sorbire, pena le busse, senza possibilità di appellarcì a un giudice sobrio»⁴⁴. Queste e le altre osservazioni di cui è disseminato il racconto dell'esperienza scolastica nella *pueritia* sono tanto più penetranti in quanto si riferiscono al criterio che regola dall'interno l'insegnamento, stabilendo un confronto tra ciò che dovrebbe essere e ciò che invece è nella realtà. Gli studi liberali sono effettivamente tali, non solo di nome ma anche di fatto, se sono condotti in modo da risultare utili per promuovere l'esercizio della libertà; tuttavia l'esperienza scolastica della fanciullezza di Agostino è sintetizzata esponendo due situazioni in cui questo non avviene. Nel primo caso il problema concerne soprattutto il metodo: i contenuti appresi dal *primus magister* (leggere, scrivere, contare) sono utili, e tuttavia risultano odiosi per il modo in cui sono insegnati (la disciplina, la costrizione, le busse, la paura e il timore). Quando il metodo di insegnamento privilegia eccessivamente la *meticulosa necessitas*, sacrifica invece la *libera curiositas*, cioè il naturale desiderio di conoscenza. Nel secondo caso il problema riguarda invece soprattutto i contenuti: infatti alla scuola del *grammaticus* si studiano i testi poetici, i cui argomenti sono piacevoli in quanto stimolano l'immaginazione e la *libera curiositas*, ma non sono utili in quanto si tratta di finzioni letterarie.

La seconda parte del libro I (1, 8, 13-1, 20, 31), dove la trama è il tema della disciplina impartita a scuola, trova corrispondenza nella prima parte del libro II (2, 1, 1-2, 4, 9), dove il filo conduttore è invece la mancanza di disciplina per l'interruzione della scuola⁴⁵. Dal punto di vista della tecnica compositiva è interessante notare che la materia

⁴⁴ Conf. 1, 16, 26 (ed. cit. I, p. 42): *Non accuso verba quasi vasa electa atque pretiosa* (cfr. Act 9, 15; Prv 20, 15), *sed vinum erroris, quod in eis nobis propinabatur ab ebriis doctoribus, et nisi biberemus, caedebamur nec appellare ad aliquem iudicem sobrium licebat*.

⁴⁵ Conf. 2, 3, 5 (ed. cit. I, p. 56): *Et anno quidem illo intermissa erant studia mea [...]; 2, 3, 6* (ed. cit. I, p. 58): *Sed ubi sexto illo et decimo anno interposito otio ex necessitate domestica feriatus ab omni schola [...]; 2, 3, 8* (ed. cit. I, p. 62): *Relaxabantur etiam mihi ad ludendum habentae ultra temperamentum severitatis in dissolutionem affectionum variarum [...]*.

è disposta in modo tale da porre l'accento prima su un aspetto e poi su quello contrario, connessi nella continuità della narrazione ma nettamente distinti per l'interruzione che separa i due libri. Con questa disposizione è ottenuto un bilanciamento tra le osservazioni proposte nell'uno e nell'altro libro: le critiche rivolte alla scuola, e in particolare alla disciplina (più precisamente alla *meticulosa necessitas*), sono equilibrate dalle critiche ancor più forti all'interruzione della scuola e alla conseguente mancanza di disciplina.

8. La pedagogia e le emozioni

Come si è detto, il racconto della *pueritia* è una fonte importante non soltanto per i *realia* del mondo scolastico ma anche per la comprensione della dinamica interna che regola i processi di apprendimento, nella continua interazione tra la *libera curiositas* e la *meticulosa necessitas*. Il testo agostiniano si inserisce nel solco della tradizione per l'attenzione agli aspetti oggettivi dell'istruzione scolastica (tempi e luoghi, metodi educativi, piano di studi) e al contempo risulta innovativo per la sensibilità agli aspetti soggettivi, vale a dire a ciò che avviene all'interno dell'animo di colui che apprende. Nella storia degli studi è stata rivolta un'attenzione specifica ora agli uni ora agli altri: nei numerosi e fondamentali studi sulla scuola antica, sulla storia dell'educazione, sui metodi educativi, sulla pedagogia si trovano interessanti osservazioni sugli aspetti psicologici, e questi sono stati anche oggetto di indagini specifiche⁴⁶. Esaminare le emozioni che presiedono ai processi di apprendimento significa andare al cuore di questi stessi processi, osservare le forze che muovono dall'interno l'animo, sia quando la curiosità e il desiderio di conoscere diventano uno stimolo che spinge a imparare, sia quando il timore della disciplina risulta essere un freno che può limitare l'eccessiva curiosità. Nelle pagine seguenti sono esaminate due emozioni fondamentali: la letizia, corrispondente a un'attitudine espansiva, e il timore, che invece comporta una misura restrittiva.

⁴⁶ Per esempio, van Nieuwenhuizen-Brand-Claassen, *Child psychology in the ancient world*... cit.

8.1 *La letizia del gioco*

L'allegria dei compagni di gioco (*inter [...] laetitias alludentium*⁴⁷) e le affettuose premure delle nutrici sono segni di amore che il bambino ricambia con il sorriso, come se avesse un'illimitata gioia da condividere. Con gemiti e suoni e vari gesti del corpo cerca già di esprimere i sentimenti, ma non riesce ancora a manifestare tutto ciò che vuole; intanto osserva con attenzione il comportamento delle persone intorno a lui quando nominano una cosa, e si imprime nella memoria il fatto che chiamano quella cosa con quel suono quando vogliono indicarla; così pian piano comincia a collegare le parole con le cose, giungendo a scambiare con le persone tra cui vive i segni che esprimono la sua volontà⁴⁸.

L'intenzione comunicativa che emerge in questa fase di vita è già attentamente descritta nel trattato di Cicerone *Sui limiti del bene e del male*: «[Il fanciullo] non tosto acquista forza che usa del sentimento, ed usa dell'animo, ossia della mente: si conosce nelle parti di sé, si leva in piedi, usa le mani, e conosce la sua nutrice. Quindi gode alla vista dei fanciulli suoi simili; volentieri si trova in loro compagnia, e si dà con essi ai giochi, e all'udire favole; a chi lo fa progredire in quegli inizi di scienza, cerca di rendersi grato; mette attenzione a ciò che vede, e sempre più curioso comincia a riflettere e ad apprendere, e vuole sapere tutti i nomi delle cose che gli vengono care; si leva talvolta a contesa con altri suoi pari, e vincitore si dà alla allegria, vinto si abbandona alla mestizia, ed invilisce»⁴⁹.

⁴⁷ *Conf.* 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 36).

⁴⁸ Cfr. *conf.* 1, 8, 13. Attenta è la rappresentazione dell'espressività infantile, la cui inadeguatezza è indicata con un'*adiunctio* e un *polyptoton* (*nec valerem quae volebam omnia nec quibus volebam omnibus*), e ancor più accurata è la descrizione delle fasi dell'apprendimento della lingua: 1. l'ascolto della voce e l'osservazione dei movimenti del corpo indicanti la cosa; 2. l'associazione fra la parola e la cosa; 3. l'impressione ritenuta nella memoria; 4. il collegamento fra le parole e le intenzioni altrui; 5. l'espressione della propria volontà attraverso le parole. La conoscenza della lingua è orientata all'espressione dei sentimenti, designati dalla locuzione *sensa cordis* e dalla frase *affectionem animi in petendis, habendis, reiciendis fugientibus rebus*, che indica in forma implicita – corrispondente alla sensibilità ancora inconsapevole dell'infante – i quattro principali moti dell'animo: il desiderio, la letizia, la tristezza, il timore.

⁴⁹ Cic., *fin.* 5, 15, 42 (M. Tullius Cicero, *De finibus bonorum et malorum*, recensuit C. Moreschini 2005, Monachii-Lipsiae, K.G. Saur [Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana], pp. 178-179): [...] cum autem paulum firmitatis accessit, et animo

L'inclinazione a manifestare i sentimenti è presente fin dall'infanzia, e si esprime in forme non verbali e poi verbali chiedendo di essere accolta con gioioso affetto; la letizia ha un ruolo insostituibile per il suo carattere partecipativo che sollecita l'attitudine relazionale del bambino, stimolando l'apprendimento della lingua che diventa il principale mezzo per comunicare: l'uso della parola, che segna il passaggio dall'infanzia alla fanciullezza, è acquisito senza alcuna costrizione o pena, diversamente dalle nozioni studiate a scuola negli anni successivi. Ricordando la difficoltà nell'imparare la lingua greca, della quale non conosceva alcuna parola, il vescovo di Ippona propone il confronto con quella latina: *Nam et latina aliquando infans utique nulla neveram et tamen advertendo didici sine ullo metu atque cruciatu inter etiam blandimenta nutricum et ioca adridentium et laetitias alludentium*⁵⁰. Anche di questa non sapeva nulla nell'infanzia, ma l'ha appresa con la semplice attenzione, senza alcuna paura e tormento, al contrario fra le carezze delle nutrici e le facezie e l'ilarità di chi gli stava attorno e la letizia di chi giocava con lui.

Tra l'apprendimento del greco e quello del latino corre la differenza esistente tra una conoscenza conseguita attraverso la durezza di impostazioni esterne e una ricevuta per via familiare, giocosa e soprattutto naturale, cioè connessa con la libera esigenza di esprimere la propria personalità⁵¹. La sensibilità infantile si manifesta nelle carezze, nei sorrisi, nel gioco; la dimensione estrinseca di questa affettività è indicata nel testo dalla forma plurale del sostantivo *laetitias*, che suggerisce la preminenza del significato oggettivo di ‘manifestazioni esteriori di ilarità’ su quello soggettivo di ‘emozione’. L'accostamento delle letizie al gioco e alle carezze evoca una sensibilità fortemente influenzata dalle percezioni tattili;

utuntur et sensibus conitunturque ut sese erigant, et manibus utuntur et eos agnoscunt a quibus educantur. Deinde aequalibus delectantur lubenterque se cum iis congregant dantque se ad ludendum fabellarumque auditio ducuntur deque eo quod ipsis superat aliis gratificari volunt animadvertisuntque ea quae domi fuent curiosius incipiuntque commentari aliquid et discere et eorum quos vident volunt non ignorare nomina, quibusque rebus cum aequalibus decertant, si vicerunt, efferunt se laetitia, victi debilitantur animosque demittunt. Quorum sine causa fieri nihil putandum est [...].

⁵⁰ *Conf.* 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 36).

⁵¹ Fra i due metodi di insegnamento Agostino critica maggiormente quello della costrizione. Cfr. Alfonsi, *Sant'Agostino e i metodi educativi...* cit., pp. 45-46.

l'opposizione al *metus* è inoltre indicativa di un'affettività elementare, regolata dai due fondamentali atteggiamenti verso l'ambiente circostante: quello difensivo rappresentato dalla paura e quello esplorativo costituito dalla letizia, che favorisce la conoscenza.

8.2 Il timore dei tormenti

L'espressione *cum timore magno*⁵² indica il terrore dei tormenti inflitti nei processi, un sentimento non meno intenso del timore che il fanciullo ha delle vergate inferte a scuola. Delle tante paure puerili, nelle *Confessioni* è menzionata soltanto quella delle punizioni, associata all'ingresso nella procellosa società umana⁵³: diventando parte di un contesto più ampio di quello famigliare, il bambino è mosso dal timore ad adeguarsi alla volontà dei *maiores*, che hanno tracciato le angosciose vie per le quali è costretto a camminare con moltiplicata fatica e dolore⁵⁴. Severa è la disciplina della scuola romana⁵⁵, i cui metodi fanno ricorso alla coercizione, ai rimproveri, ai castighi; per gli antichi il ricordo della scuola è associato a quello delle grida, dei colpi, degli strepiti di dolore⁵⁶: «sottoporre la mano alla ferula», *manum ferulae subducere*⁵⁷, è un'elegante perifrasi per dire «studiare».

Con il tempo inizia tuttavia a manifestarsi una nuova sensibilità, che non mostra soltanto sdegno e orrore verso la violenza in se stessa⁵⁸, ma è anche attenta ai sentimenti dei fanciulli. La paura puerile della ferula compare nella lettera che Ausonio scrive al nipote: «E non temere: per quanto la scuola risuoni di molte percosse e il vecchio maestro mostri un volto truculento, non ti agiti il timore e il risuonare delle percosse alle

⁵² *Conf.* 1, 9, 15 (ed. cit. I, p. 26).

⁵³ Cfr. *conf.* 1, 8, 13.

⁵⁴ Cfr. *conf.* 1, 9, 14.

⁵⁵ Cfr. Marrou, Storia dell'educazione nell'antichità... cit.

⁵⁶ Sulle grida dei maestri, sugli strepiti e sulle piaghe cfr. Mart. 9, 69, 11-12; Iuv. 14, 18-22; Hor., *epist.* 2, 1, 70; Suet., *gramm.* 9, 2.

⁵⁷ Cfr. Iuv. 1, 15-18; Hier., *epist.* 57, 12. Un'espressione analoga si trova in Ov., *am.* 1, 13, 17 (*subeant tenerae verbera saeva manus*); diversa è invece la locuzione di Hier., *epist.* 50, 5 (*manum ferulae subtraximus*).

⁵⁸ Cfr. Quint., *inst.* 1, 3, 14.

prime ore del mattino, o che il manico della frusta vibri, che vi sia molto apparato di verghe, che una pelle ingannevolmente nasconde lo staffile»⁵⁹.

Una partecipazione emotiva ancora più intensa emerge dalla *Città di Dio*, dove Agostino ricorda il terrore delle percosse⁶⁰. Nelle *Confessioni* l’Ipponense si interroga angosciosamente sulle disposizioni d’animo verso il dolore, stabilendo un confronto fra i martiri, i quali ridono delle torture che sono loro inflitte, e i genitori, i quali ridono dei tormenti inferti dai maestri ai fanciulli⁶¹: *Estne quisquam, Domine, tam magnus animus, praegrandi affectu tibi cohaerens, estne, inquam, quisquam – facit enim hoc quaedam etiam stoliditas – est ergo qui tibi pie cohaerendo ita sit affectus granditer; ut eculeos et ungulas atque huiuscemodi varia tormenta, pro quibus effugiendis tibi per universas terras cum timore magno supplicatur, ita parvi aestimet, deridens eos, qui haec acerbissime formidant, quemadmodum parentes nostri ridebant tormenta, quibus pueri a*

⁵⁹ Auson., *protr: ad nep.* 24-32 (*Decimi Magni Ausonii Opera*, recognovit brevique annotatione critica instruxit R.P.H. Green, Oxonii, e typographeo Clarendoniano, 1999 [Scriptorum Classicorum Bibliotheca Oxoniensis], p. 25): *tu quoque ne metuas, quamvis schola verbere multo / increpet et truculenta senex gerat ora magister: / degeneres animos timor arguit. at tibi consta / intrepidus, nec te clamor plagaeque sonantes / nec matutinis agitet formido sub horis. / quod sceptrum vibrat ferulae, quod multa supellex / virgea, quod fallax scuticam praetexit aluta, / quod fervent trepidi subsellia vestra tumultu, / pompa loci et vani fucatur scaena timoris.*

⁶⁰ Il ricordo delle sofferenze subite a scuola (cfr. L.C. Ferrari, *The Boyhood Beatings of Augustine*, «Augustinian Studies» V, 1974, pp. 1-14) è ancora vivo al momento della composizione di civ. 21, 14 (NBA 5/3, p. 252): *Non enim parva poena est ipsa insipientia vel imperitia, quae usque adeo fugienda merito iudicatur, ut per poenas doloribus plenas pueri cogantur quaeque artificia vel litteras discere; ipsumque discere, ad quod poenis adiunguntur, tam poenale est eis, ut nonnumquam ipsas poenas, per quas compelluntur discere, malint ferre quam discere. Quis autem non exhorreat et mori eligat, si ei proponatur aut mors perpetienda aut rursus infantia?*

⁶¹ Nel confronto fra i colpi della ferula e i cavalletti, gli unghioni e gli altri strumenti di tortura P. Courcelle (*Recherches sur les Confessions de saint Augustin*, Paris, E. de Boccard, 1968², p. 50) individua un’*amplificatio* che ricalca gli sviluppi della diaatriba stoica, nella quale i fanciulli sono paragonati agli adulti: in modo non diverso da Seneca, che osserva che le occupazioni degli adulti non hanno maggiore importanza dei giochi dei fanciulli, Agostino conclude che il timore di questi non è meno intenso della paura di quelli. Sull’accostamento delle punizioni scolastiche al martirio cfr. Pellegrino, *Aspectos pedagógicos de las Confesiones* cit., pp. 57-59. Sull’uso dell’*ungula* e dell’*eculeus* nei processi cfr. Cypr., *ad Donat.* 10; *laps.* 13. Un’esortazione a non adoperare l’*eculeus* e le *ungulae* ma le *virgae*, che sono adottate dai maestri, dai genitori e dai vescovi, si trova in Aug., *epist.* 133, 2.

*magistris affligebamur? Non enim aut minus ea metuebamus aut minus te de his evadendis deprecabamur [...]*⁶². Esiste qualcuno che, devotamente legato a Dio, sia animato da un affetto⁶³ tanto grande da tenere in così poco conto i cavalletti e gli unghioni di ferro e i vari tormenti di questo genere, per fuggire i quali in ogni parte della terra si supplica Dio con grande timore, deridendo coloro che li temono aspramente come i genitori ridono dei tormenti con i quali i fanciulli sono afflitti dai maestri? Questi infatti non hanno minor paura, né pregano Dio con minore veemenza di poterli evitare.

Il puerile *metus* della verga non è meno intenso del *timor magnus* delle torture con le quali nei processi sono immobilizzate e lacerate le membra per estorcere la confessione. Dinanzi alla sofferenza evocata in tutta la sua evidenza, il timore preserva l'incolumità dell'esistenza; più forte del sentimento sorto dall'istinto di conservazione in difesa della salute fisica è tuttavia quello ispirato da Dio per la salvezza spirituale: se non è piccolo l'affetto del bambino che prega per non essere percosso a scuola, grande è quello dell'uomo che tiene in così poca considerazione le torture da deridere coloro che ne sono atterriti.

9. Conclusioni

In questo saggio è stato seguito un percorso che dagli aspetti oggettivi passa gradualmente a quelli soggettivi. Nella storia degli studi è stata rivolta un'attenzione specifica ora agli uni ora agli altri, ma in realtà il tessuto narrativo del racconto della *pueritia* risulta dall'intreccio di entrambi gli aspetti: i *realia* del mondo scolastico e le emozioni associate ai processi conoscitivi. In effetti la struttura testuale comporta un movimento del discorso che evidenzia la dinamica dell'apprendimento, contraddistinta dalla continua interazione tra ciò che avviene all'interno e all'esterno del soggetto: per un verso l'infante vuole manifestare la

⁶² *Conf.* 1, 9, 15 (ed. cit. I, p. 26).

⁶³ La traduzione letterale «affetto» indica meglio di «sentimento» la disposizione d'animo di chi è devotamente legato a Dio, e per questo è incurante delle sofferenze fisiche; la parola «tormenti», riferita alle torture inflitte nei processi e alle punizioni inferte nella scuola, stabilisce un confronto che non si evince dai termini «torture» e «punizioni».

sua volontà alle persone più grandi che sono in grado di compierla⁶⁴ e vuole conoscere le cose che sono intorno a sé⁶⁵; per altro verso il *puer* deve sottostare alla volontà dei *maiores*⁶⁶ e deve essere istruito nelle conoscenze stabilite da coloro che hanno tracciato le vie penose per le quali è costretto a passare⁶⁷.

Come si è detto, la struttura del testo è costruita secondo una *gradatio*, che mostra al contempo una continuità e una discontinuità: il processo di apprendimento inizia già prima della scuola, con l'acquisizione della parola, e prosegue poi nella scuola, con l'istruzione elementare e poi con quella grammaticale. Dunque la continuità e la discontinuità sono riconoscibili già negli aspetti esteriori, cioè nei risultati dell'apprendimento: in effetti c'è un filo conduttore e un progresso, dall'uso della parola all'istruzione nelle *primae litterae* e poi nella *grammatica*. Ma la continuità e la discontinuità sono soprattutto negli aspetti interiori, cioè nei fattori che regolano i processi conoscitivi. Per un verso questi fattori sono sempre gli stessi: da una parte la *libera curiositas*, cioè il desiderio di conoscere che liberamente nasce dentro di sé, e dall'altra parte la *meticulosa necessitas*, cioè la necessaria disciplina che è imposta da altri per mezzo della paura. Per altro verso il rapporto tra questi fattori muta nelle diverse fasi dell'apprendimento: in effetti nella fase prescolastica c'è solo la curiosità⁶⁸, e invece dall'inizio della scuola c'è anche la disciplina,

⁶⁴ *Conf.* 1, 6, 8 (ed. cit. I, p. 14): [...] voluntates meas volebam ostendere eis, per quos implerentur, et non poteram, quia illae intus erant, foris autem illi nec ullo suo sensu valebant introire in animam meam; 1, 8, 13 (ed. cit. I, p. 22): [...] ego ipse mente, quam dedisti mihi, Deus meus, cum gemitibus et vocibus variis et variis membrorum motibus edere vellem sensa cordis mei, ut voluntati pareretur [...].

⁶⁵ *Conf.* 1, 8, 13 (ed. cit. I, p. 22): Prensabam memoria, cum ipsi appellabant rem aliquam et cum secundum eam vocem corpus ad aliquid movebant, videbam, et tenebam hoc ab eis vocari rem illam quod sonabant, cum eam vellent ostendere.

⁶⁶ *Conf.* 1, 8, 13 (ed. cit. I, p. 24): [...] vitae humanae procellosam societatem altius ingressus sum pendens ex parentum auctoritate nutuque maiorum hominum.

⁶⁷ *Conf.* 1, 9, 14 (ed. cit. I, p. 24): Laudabatur enim hoc a maioribus, et multi ante nos vitam istam agentes praestruxerant aerumnosas vias, per quas transire cogebamus multiplicato labore et dolore filiis Adam (cfr. Gn 3, 16).

⁶⁸ *Conf.* 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 36): Nam et latina aliquando infans utique nulla noveram et tamen advertendo didici sine ullo metu atque cruciatu inter etiam blandimenta nutricum et ioca adridentium et laetias alludentium. Didici vero illa sine poenali onere urgentium, cum me urgeret cor meum ad parienda concepta sua [...].

che nell’istruzione elementare diventa anche eccessiva con il ricorso alla costrizione e alle busse⁶⁹, mentre la curiosità aumenta nell’istruzione grammaticale che risulta piacevole per la lettura delle finzioni poetiche⁷⁰.

Il progresso nell’apprendimento della lingua e delle lettere non va sempre di pari passo con il progresso nella motivazione, perché nella scuola il desiderio di esprimere la propria volontà e di conoscere ciò che avviene intorno a sé è contenuto entro i limiti stabiliti dalla disciplina. Questo è necessario, come si evince chiaramente dalla stessa struttura del testo: le critiche rivolte alla scuola, e in particolare alla disciplina (*conf.* 1, 8, 13-1, 20, 31), sono equilibrate dalle critiche ancor più forti all’interruzione della scuola e alla conseguente mancanza di disciplina (*conf.* 2, 1, 1-2, 4, 9). Dunque la disciplina è necessaria ma non deve andare oltre la giusta misura, fino al punto di diventare un freno che potrebbe rallentare eccessivamente o addirittura impedire la *libera curiositas*, motore di tutti i processi conoscitivi.

Il movimento del discorso, che ripetutamente passa dall’ambito dell’esteriorità a quello dell’interiorità e viceversa, porta l’attenzione su quello che può essere considerato il ‘cuore’ dei processi di apprendimento: in effetti le emozioni sono le forze che determinano dall’interno il processo conoscitivo. Si tratta di due fondamentali moti dell’animo: la letizia, corrispondente a un’elazione dell’animo, comporta un’attitudine espansiva; invece la paura, consistente in un’avversione dell’animo, implica una misura restrittiva⁷¹. Entrambe le emozioni sono imprescindibili, ciascuna per la sua specifica funzione: infatti la letizia stimola e promuove lo spontaneo desiderio di conoscenza e invece la paura contiene la curiosità entro il limite stabilito dalla disciplina. La descrizione dell’interazione fra interiorità ed esteriorità è cifra distintiva del testo agostiniano, che si colloca nel corso della tradizione precedente ma insieme precorre i tempi, con una sensibilità che per tanti aspetti trova riscontro in quella dei nostri giorni.

⁶⁹ Si veda le note 34 e 35.

⁷⁰ Si veda la nota 38.

⁷¹ Per la definizione della letizia e della paura si può consultare la sezione intitolata ‘Il lessico dei moti dell’animo fra tradizione classica e innovazione cristiana’ in V. Lomiento, *Volvit fluctus cordis. I moti dell’animo nelle Confessioni di Agostino*, Bari, Edipuglia, 2009 (*Auctores Nostri. Studi e testi di letteratura cristiana antica*, 7), pp. 13-38.

Abstract

The essay explains the role of emotions in preschool and school education, by analyzing the childhood story in book I of Augustine's *Confessions* (1, 8, 13-1, 20, 31). The opening pages retrace the history of studies and then focus on the objective data that emerge from the narrative, particularly the reality of school life and the stages of education. In the central section, the analysis of the textual structure shows the aspects of continuity and discontinuity in learning, considering the relationship between *libera curiositas* and *meticulosa necessitas*, thus gradually moving from objective to subjective features. The following pages explore the topic of emotions by comparing two opposing situations: on the one hand the joy that is characteristic of word learning; on the other hand the fear that is characteristic of education in letters.

Vincenzo Lomiento
vincenzo.lomiento@unifg.it

Maria Stefania Montecalvo

Jean-Baptiste-Gaspard d'Ansse de Villoison e le lezioni su Pindaro (1799-1800)

J'explique Pindare, l'auteur le plus difficile de tous, celui dont l'intelligence exige le plus de secours, facilite le plus celle des autres auteurs

(Villoison a Hennin, Paris,
Bibliothèque de l'Institut de France, ms. 1280, f. 373r)

Nel numero di fruttidoro anno VII del *Magasin Encyclopédique*, pubblicato nell'estate del 1799, Aubin-Louis Millin¹, direttore della rivista, annunciava, tra le *Nouvelles Littéraires*, il corso di lingua greca che di lì a breve avrebbe tenuto Jean-Baptiste-Gaspard d'Ansse de Villoison (1755-1806)², presentato come «ancien membre de l'Académie des in-

¹ Aubin-Louis Millin de Grandmaison (Paris 1759-1818) svolse un ruolo importante nella Francia post-rivoluzionaria nel ridestare l'interesse verso lo studio dell'antichità. Dapprima nella redazione della *Chronique*, aveva fondato nel 1792 il *Magasin encyclopédique*, la cui pubblicazione fu interrotta nel 1793 a causa degli eventi politici e ripresa con altra cadenza nel 1795. Durante il terrore fu arrestato e passò un anno in carcere: si salvò grazie agli avvenimenti del 9 termidoro. Nel 1794 ebbe un posto di chef de division al Comité d'instruction publique e divenne anche conservatore del Cabinet des médailles al posto di Barthélemy. Durante gli anni seguenti viaggiò in Italia, spinto dall'interesse per i monumenti. Fu ammesso a far parte di diverse accademie e fu in corrispondenza con i dotti d'Europa.

² La più dettagliata biografia di Villoison rimane quella di Charles Joret, *D'Ansse de Villoison et l'hellenisme en France pendant le derniers tiers du XVIIIe siècle*, Paris, Champion, 1910. Sulla riscoperta del Marcianus cfr. L. Canfora, *Studi omerici in Francia prima di Wolf*, in *Le vie del classicismo. 2. Classicismo e libertà*, Roma-Bari, Laterza, 1997, pp. 93-106. Tra

scriptions et belles-lettres et des douze plus célèbres de l'Europe»³ e noto agli studiosi contemporanei soprattutto per la riscoperta del manoscritto Marcianus Graecus 454, contenente il testo dell'*Iliade* con i segni dia-critici impiegati dai filologi alessandrini e copiosi scoli.

Villoison era tornato a Parigi solo da qualche mese: provato economicamente dalla Rivoluzione, che aveva trascorso dal 1793 a Orléans⁴, si vedeva costretto, affermava Millin, a trar partito da quanto in precedenza aveva coltivato e studiato solo per sua soddisfazione personale, e cioè la profonda conoscenza della lingua greca, antica e moderna, raggiunta «par un travail opiniâtre de quarante ans, par ses voyages en Allemagne et en Italie, et par un séjour de trois ans dans la Grèce»⁵. E pertanto, continuava l'annuncio,

incapable d'être à charge à ses amis et desirant, au contraire, être utile à ses concitoyens, il offre de donner de deux jours l'un, rue des Petits-Champs, n.^o 11, au coin de celle de la Loi⁶, un cours de langue et de littérature grecque ancienne et moderne, et commencera par Pindare. Il ne taxera personne, mais il se voit contraint, par les

la bibliografia si segnala: R. Lavagnini, *Villoison in Grecia. Note di viaggio*, Palermo 1974; E. Famerie, *J.B.G. d'Ansse de Villoison. De l'Hellade à la Grèce. Voyage en Grèce et au Levant (1784-1786)*, Hildesheim 2006; M. S. Montecalvo, *Note sugli inediti di Villoison: il viaggio au Levant, l'opera sulla Grecia antica e moderna, le lettere a Hennin*, in: M. Capasso (a c. di), *Sulle orme degli Antichi. Scritti di filologia e di storia della tradizione classica offerti a Salvatore Cerasuolo*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2016, pp. 521-546; L Calvié, *Documents inédits, méconnus ou oubliés sur le voyage à Venise de J.-B.-G. d'Ansse de Villoison et la découverte du Venetus A de l'Iliade*, «Quaderni di Storia» 81, 2015, pp. 165-189; Id., *Le voyage à Venise. La recherche des manuscrits grecs inédits à la fin du XVIII^e siècle*, Toulouse, Anacharsis édition, 2017. Sul lascito: M. S. Montecalvo, *Anecdota Villoisoniana. Scritti inediti di d'Ansse de Villoison tra erudizione, filologia e storia*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2017.

³ «Magasin encyclopédique» V^e année, t. 3, an VII (1799), pp. 523-525. L'annuncio del corso si trova anche nella «Decade philosophique» vendémiaire, brumaire, frimaire an VIII, p. 184.

⁴ Si era allontanato in questi anni da Orléans solo per brevissimi periodi. Villoison aveva cercato di ottenere un corso al Lycée, come si evince da una lettera a Millin (Paris, BNF, ms. NAF 1093, f. 136) e aveva avuto in tal senso contatti con Langlès (cfr. Joret, *Villoison*, p. 385).

⁵ Villoison stesso ammetteva di dover trar profitto dalle sue conoscenze di greco in una lettera a Pierre-Michel Hennin (1730-1807), suo amico e confrère all'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres dagli Ottanta.

⁶ Si trattava di un edificio della Bibliothèque nationale, dove già Millin teneva un corso d'antichità e dove si trovava l'Ecole des langues vivantes.

circonstances impérieuses, d'obéir à la dure loi de la nécessité, et de prendre vingt-quatre francs par mois.

Millin auspicava una partecipazione massiccia, poiché il corso avrebbe potuto «ranimer l'étude des lettres antiques» e ricordava il successo che iniziative del genere riscuotevano in Inghilterra⁷.

Anche Chardon de la Rochette⁸, nella notizia biografica dedicata all'amico⁹, ricorda che il corso fu certo dovuto alle condizioni economiche in cui versava Villoison, e che gli stesso se ne era fatto promotore proprio per il prestigio dell'insegnante: «on auroit parcouru, en vain, toutes les plus savantes universités de l'Europe, pour trouver dans un professeur une connaissance plus profonde, non d'une, mais de toutes les branches de la littérature grecque».

Villoison cominciò le sue lezioni il 6 brumaio dell'anno VIII (28 ottobre 1799) alle due del pomeriggio¹⁰.

⁷ Tale valorizzazione dell'Inghilterra si inseriva, sia detto per inciso, nella linea data da Millin alla rivista in questi anni (1795-1800). Cfr. V. Martin, *Les enjeux diplomatiques dans le Magasin encyclopédique (1795-1799): du rejet des systèmes politiques à la redéfinition des rapports entre les nations*, «La Révolution française», 2.2012 (<<http://journals.openedition.org/lrf/610>; DOI: <https://doi.org/10.4000/lrf.610>>).

⁸ Simon Chardon de la Rochette (1754-1814). Apprezzato sin dalla gioventù per sue competenze negli studi classici, Chardon fu per lungo tempo spesso in Italia (1773-1785), dove si legò soprattutto con Baffi e Amaduzzi. Risale al soggiorno italiano il progetto di un'edizione dell'*Antologia greca*. Tornato in Francia, fu incaricato di una missione nei dipartimenti al fine di selezionare libri e manoscritti destinati ad arricchire la Bibliothèque nationale. Amico di Villoison e Millin, collaborò al *Magasin encyclopédique* e riunì i suoi saggi più significativi nei *Mélanges de critique et de philologie*, Paris, d'Hautel, 1812. Cfr. L. Canfora, *Vita di Chardon de la Rochette commissario alle biblioteche, seguita dal Carteggio inedito (1800-1807; 1811-1814)* a c. di M.S. Montecalvo e dalla *Vita inedita scritta da René Tourlet* a c. di P. Butti de Lima, Univ. Messina (Carteggi di Filologi, 3), 2003.

⁹ *Notice sur d'Ansse de Villoison*, nei *Mélanges de critique et de philologie*, vol. 3, Paris 1812, p. 19.

¹⁰ Cfr. lettera a Hennin, in epigrafe: Paris, Bibliothèque de l'Institut de France, ms. 1280, f. 373r (anche citata da Joret, *Villoison*, cit. p. 387) nella quale chiedeva di rendere noto il corso e gli comunicava la scelta di spiegare Pindaro: «J'explique Pindare, l'auteur le plus difficile de tous, celui dont l'intelligence exige le plus de secours, facilite le plus celle des autres auteurs, et je me flatte de le rendre aussi clair que les Fables d'Esope. Ecolier de seconde (et il y a longtemps), je l'avois déjà la quarante fois».

1. I partecipanti

Nonostante la pubblicità e l'impegno di Millin e Chardon, aderirono al corso in pochi. Sempre Chardon ricorda la partecipazione degli stranieri: «Tout ce qu'il y avoit à Paris d'étrangers, amis des lettres grecques, se hâta de s'y rendre, mais ils étoient en petit nombre». Per quanto riguarda il pubblico francese, Chardon non manca di sottolineare che la scarsa frequenza fosse dovuta al disinteresse per le puntuali spiegazioni di Villoison: «Les auditeurs françois, accoutumés à la manière *expéditive* de quelques professeurs, et naturellement impatients, goûtoient peu ces savans développemens, qui ont rendu si célèbres les écoles hollandaises et allemandes». Un disinteresse per gli approfondimenti di storia della lingua, per la critica testuale e per il commento storico ed erudito che Villoison aveva impiegato nelle lezioni su Pindaro, come vederemo.

È possibile ricostruire il pubblico di questo corso¹¹. Erano presenti alcuni diplomatici, forse interessati alla conoscenza del greco anche in relazione al contesto storico, che aveva visto, nel marzo 1799, la conclusione della dominazione francese delle isole Ionie. Era tale Antoine-Bernard Caillard (1737-1807), amico e collaboratore di Millin fin dai primi anni del *Magasin*, già ambasciatore ai Paesi Bassi e a Berlino, che sarebbe divenuto per qualche tempo ministro degli affari esteri e che due anni prima aveva recensito i *Prolegomena ad Homerum* di Wolf. Frequentò il corso Karl Gustav Brinckmann (dal 1800 von Brinckmann), ministro svedese. Questa adesione era probabilmente dovuta ai legami di Villoison con Madame de Staël¹² in un momento in cui i rapporti della figlia di Necker con il di là a pochissimo primo console non si erano ancora incrinati. Ella avrebbe infatti introdotto Villoison presso Lucien Bonaparte e sostenuto il corso di greco moderno del 1800. Brinckmann conosceva gli Humboldt, Wilhelm e sua moglie, presenti a Parigi negli

¹¹ Il pubblico delle lezioni fu costituito in gran parte da amici di Millin. Alcuni partecipanti sono menzionati da Villoison in una lettera a Hennin (Paris, Bibliothèque de l'Institut de France, ms. 1280, f. 375r).

¹² Cfr. C. Joret, *Madame de Staël et l'helléniste D'Ansse de Villoison*, «Revue d'Histoire littéraire de la France» 15, 1908, pp. 610-619.

stessi anni (1798-1801)¹³ e frequentò la de Staël a Parigi durante il suo soggiorno degli anni 1798-1801.

Fece in tempo a frequentare il corso, sicuramente non dall'inizio (ma Villoison lo indica tra i suoi uditori) Paul-Louis Courier, che era sbarcato a Marsiglia il 27 ottobre 1799 quasi in fin di vita e che avrebbe trascorso la convalescenza a Parigi fino al 1801 (agosto). Proprio in questi anni frequentò gli antichisti della capitale¹⁴ e strinse dei legami che la corrispondenza degli anni successivi rende evidenti.

Altro ‘corsista’ fu Louis-Pierre-Nicolas-Marie¹⁵ Lepage (o Le Page), già medico¹⁶ a Montargis, ove era nato il 12.7.1762, deputato moderato del Loiret alla Convenzione: in missione da settembre 1792 a Orléans aveva ristabilito l’ordine dopo un moto popolare; nel 1793 al processo di Luigi XVI aveva votato per la condanna all’esilio.

¹³ P. R. Sweet, *Wilhelm von Humboldt: Biography*, Ohio Univ. Press 1978-1980, per il periodo parigino (1798-1801): vol. I, pp. 201-251.

¹⁴ Dal 1792 nell’esercito, ove rimase fino al 1809, Paul Louis Courier (Paris 1772-1825) aveva frequentato il Collège de France e la scuola militare di Châlons prediligendo i classici e la matematica. Prese parte a diverse campagne militari, tra cui quella d’Italia (in cui rischiò di essere assassinato per strada dopo essere rimasto chiuso nella biblioteca Vaticana, 1799). Nel corso di un soggiorno a Firenze (novembre 1809) si colloca il celebre episodio della macchia d’inchiostro nel manoscritto della Biblioteca Laurenziana contenente il romanzo di Longo. Dal 1812 si ritirò in Francia nelle sue terre in Touraine. Sposò la figlia di Clavier (12.5.1814), Herminie. Oltre alle edizioni-traduzioni di Longo, Isocrate, Senofonte, e della *Pro Ligario*, acquisì una certa notorietà grazie a pamphlets satirici. Si presentò senza successo all’Académie alla morte di Clavier (nella *Lettre à Messieurs de l’Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, Paris 1819, stigmatizza il mondo accademico). Cfr. A. Dejammet, *Paul-Louis Courier*, Paris, Fayard, 2009.

¹⁵ Le iniziali del prenome sono L. F. M. nella *Biographie nouvelle des contemporains* (vol. 13, Paris 1824, p. 370), a cura di A. V. Arnault, A. Jay, E. Jouy, J. Norvins. All’epoca della redazione della voce *Lepage* in questo dizionario (1823), Le Page era ritenuto ancora vivo e impiegato nell’amministrazione della lotteria di Parigi (*chef adjoint de la première division*). Sarebbe morto il 7 settembre 1823. Cfr. anche *Louis-Pierre-Nicolas-Marie Lepage*, in: A. Robert - G. Cougny, *Dictionnaire des parlementaires français*, Edgar Bourloton, 1889-1891, secondo cui «Il devient ensuite [dopo il 1793] chef de bureau dans l’administration de la loterie, et reste en poste jusqu’en 1810. Il s’occupe également de littérature grecque et latine».

¹⁶ Come dal dossier presso le Archives Nationales di Parigi: «Le Page, médecin à Paris, 388 rue Saint-Pierre-Montmartre, ancien député au Corps législatif, recommandé par Dansse de Villoison, professeur de grec. An X». (Paris, A. N. F/17/1330 Dossier 4. Personnel enseignant, principalement en l’an IX, et demandes de divers particuliers. 1790-an X [settembre 1801-settembre 1802]).

Parteciparono inoltre: Firmin Didot (1764-1836), padre di Ambroise Firmin-Didot, noto editore; Jean-Baptiste Gail, dal 1791 al 1829 professore di letteratura greca al Collège de France¹⁷, Millin, e alcuni meno noti francesi e stranieri allora a Parigi. Villoison indica un greco dell'Epiro, M. Alexandre, un medico francese e un medico prussiano. Per quanto riguarda il primo, dovrebbe trattarsi di Alexandros Vasileiou (1760-1818), mercante epirota, che era arrivato a Parigi nel 1799, fu amico di Korais e figura rilevante dell'illuminismo greco.

Noto è anche Børge Thorlacius (1775-1829), futuro allievo di Heyne (1813-1814), poi rettore dell'università di Copenhagen¹⁸, menzionato nello stesso torno di tempo da W. von Humboldt in una lettera a Wolf come un danese che aveva studiato il neoplatonico Ermia, commentatore di testi filosofici¹⁹.

2. La testimonianza di Etienne Quatremère

Tra i fedelissimi di Villoison vi era Etienne-Marc Quatremère (1782-1857), orientalista. Allievo di de Sacy, era il figlio di un amico intimo di Villoison, decapitato il 21 gennaio 1794. Quatremère, molto interessato all'apprendimento delle lingue, sarebbe divenuto impiegato al Dipar-

¹⁷ Jean-Baptiste Gail (Paris 1755-1829) esordì come *ripetiteur* al collegio d'Harcourt. Curò l'edizione di vari autori greci. Dal 1791 ricoprì la carica di letteratura greca al Collège de France; durante il Terrore la corrispondenza ch'egli intrattenne con La Harpe, allora detenuto, finì col metterlo in pericolo. Entrò all'Institut nel 1809. I suoi corsi, assai frequentati, formarono più d'una generazione di studiosi. Ha pubblicato, tra le molte opere, l'edizione completa di Senofonte (*Oeuvres complètes*, Paris 1797-1813), Tucidide (1807), Erodoto (1821), Callimaco (1795), Teocrito (1796), un *Cours de langue grecque* (1797-1799) e una raccolta di *Recherches historiques, militaires, géographiques, grammaticales, lexicologiques et philologiques*, Paris, Delalain, 1814-1828 (23 vol. in 8°).

¹⁸ Figlio di Skuli Thorlacius Thordarson (1741-1815), editore dopo Schøning degli *Heimskringla* (saghe scandinave), Børge Thorlacius fu poi professore di latino e membro dell'accademia danese dal 1810. Genero dello storico danese Abraham Kall. Del soggiorno in Francia Thorlacius diede conto nel 1801 negli *Efterretninger om Undervisningens, Litteraturens og Religionsvaesenets Tilstand i Frankrige uden for Paris, samlede paa en Reise i Departementerne i Aaret 1799*, Kjøbenhavn, K. Kristensen, 1801.

¹⁹ Lettera del 20 giugno 1800, ed. Mattson n. 73 (Wilhelm von Humboldt, *Briefe an Friedrich August Wolf*, textkritisch heraugegeben und kommentiert von Ph. Mattson, Berlin - New York, De Gruyter, 1990).

timento dei manoscritti²⁰, poi professore di lingua e letteratura greca a Rouen. Tornò a Parigi nel 1811²¹. Autore di un'interessante²² notizia biografica su Villoison, Quatremère ricorda il corso di lingua greca per avervi preso parte (così come a quello di greco moderno dell'anno successivo: e di qui qualche confusione, come non manca di rilevare Joret). È bene riportare la sua testimonianza, anche perché, al di là di qualche possibile confusione sui nomi dei partecipanti del corso dell'anno 1799 e di quello del 1800, fornisce un dato essenziale sulle modalità dell'insegnamento di Villoison, e che va messo in relazione con i materiali del lascito dello studioso:

Je puis citer les noms des élèves qui componaient le modeste auditoire du premier helléniste de l'Europe: c'étaient Codrika, MM. Seguier de Saint-Brisson, Hase, Jules David²³, Lepage Casimir Rostan, l'auteur de cet article, et deux Danois, MM. Thorlacius et Müller. Villoison expliquait les odes de Pindare. *Chacune de ses leçons était écrite; ce qui n'empêchait pas le docte professeur de joindre de vive voix à son explication des développements toujours instructifs* [corsivo mio]. Il est impossible de se figurer un cours plus savant; mais, il faut le dire, il l'était peut-être un peu trop. Bien des remarques qui dans un commentaire critique auraient été parfaitement à leur place, offraient souvent une surabondance de détails étrangers à l'intelligence du texte. Et il faut avouer que l'interprétation avançait souvent avec trop de lenteur.

²⁰ Sostenuto dal baron de Sainte-Croix, gli fu invece preferito Hase, anche grazie all'interessamento di Villoison, alla carica di conservatore alla fine del 1805. Sul baron de Sainte-Croix cfr. M. S. Montecalvo, *Guillaume-Emmanuel-Joseph de Clermont-Lodève Guilhem de Sainte-Croix (1746-1809). Tomo I. Carteggio, Tomo II. Biografia*, Firenze, Gonnelli, 2014.

²¹ Una notizia biografica è posta al principio dei *Mélanges d'histoire et de philologie orientale*, Paris 1861, curata da Barthélémy de Saint-Hilaire.

²² La notizia biografica è inserita nella *Nouvelle biographie générale* diretta da Hoefer, t. 13, Paris, Firmit Didot frères, 1855, pp. 1-18. Particolari interessanti riguardano ad esempio la sorte della Paleografia greca e vanno messi in relazione con la testimonianza di Chardon de la Rochette. A proposito di Pindaro: «Je lui ai souvent entendu dire que dans le cours de ses études classiques, et avant de quitter le collège, il avait lui quinze fois les odes de Pindare».

²³ Hase non poteva aver seguito il corso su Pindaro, perché non era ancora arrivato a Parigi; a parte se stesso, Le Page e Thorlacius, di cui si è detto, pertanto, non è neppure certo che Jules David, il figlio del celebre Jacques-Louis David, all'epoca sedicenne, lo abbia frequentato, cfr. a riguardo J.-A. Caravolas, *Jules David et les études grecques, 1783-1854*, Paris, l'Harmattan, 2009.

E nella nota, ove rettifica Boissonade²⁴ rispetto all'abbandono del corso da parte dei partecipanti, tiene a precisare: «Les auditeurs de Villoison ne l'abandonnèrent pas; mais lui-même, voyant son cours si peu suivi, se livra au découragement, et suspendit ses leçons».

3. *Le Notes critiques sur les Olympiques de Pindare*: didattica ed esegezi

Il ricordo di Quatrème riguardo alle lezioni del corso messe per iscritto trova una felice corrispondenza nel lascito. Come sappiamo da Millin e Quatremère, l'argomento del corso sarebbe stato Pindaro, uno degli autori preferiti da Villoison: nel manoscritto Supplément grec 935 conservato alla Bibliothèque nationale de France e che fa parte del lascito dello studioso, si ritrovano rilegate ai ff. 1-161 le *Notes critiques sur les Olympiques de Pindare*, che costituivano originariamente la «classe 3 du troisième carton»²⁵.

Si tratta del commento puntuale, ma non portato a termine (il che coinciderebbe con l'interruzione del corso), alle *Olimpiche* di Pindaro. Villoison commenta interamente le prime dodici e si interrompe ai primi versi della tredicesima.

²⁴ Nella nota rettifica Boissonade: «Un de nos plus savants hellénistes, M. Boissonade, dans sa *Notice* sur M. de Villoison, dit à cette occasion: "Ce cours ne dura pas, je crois, plus de quelques mois. Le petit nombre de personnes qui avaient souscrit s'éloigna insensiblement, et bientôt il ne resta plus personne". Si ma mémoire ne me trompe pas, le fait n'est pas présenté d'une manière parfaitement exacte».

²⁵ Cfr. *Suppl. gr.* 990, f. 21 ove sono indicate nell'elenco dei manoscritti di Villoison acquisiti dalla Bibliothèque nationale de France (allora Impériale) poco dopo la morte dello studioso. Nel ms. Supplément grec 935 sono poi rilegati: un *mémoire* di argomento affine al commento alle Olimpiche ai ff. 163-170 (1-8 V) *Extrait des recherches historiques et critiques sur les jeux néméens*, (letto all'Académie, poi MAIBL t. XXXVIII, pp. 29-51; cfr. *Suppl. gr.* 990, f. 26: «classe 8 du troisième carton», in relazione con *Suppl. gr.* 930, ff. 97-101v, 143-144v); un altro *mémoire* letto all'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres ff. 171-196 *Remarques critiques sur différents passages corrompus d'auteurs grecs et latins*, «lu à l'Académie le vendredi 27 février 1789» (d'altra mano). Un'altra redazione è conservata alle Archives de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres (AIBL C 4). Seguono, tra i materiali più rilevanti: ai ff. 197-268 le varianti del *de natura deorum* di Cornutus (cfr. *Suppl. gr.* 990, f. 29: «classe 1 du quatrième carton»); ai ff. 269-278 riferimenti bibliografici relativi alla paleografia; ai ff. 289-331 note relative al viaggio *au Levant*.

In questa sede mi limito a segnalare alcune considerazioni e rinvio all'appendice per la scelta dei passi presentati.

All'inizio della prima *Olimpica* (*Ol.* I, vv. 26-28²⁶, testo n. 2), Villoison lascia trapelare quanto di propone di fare durante le lezioni: «Nous aurons souvent l'occasion de comparer Pindare aux poëtes Hebreux, dont il a souvent le style, les images, les métaphores hardies, le désordre apparent, les transitions brusques et la sublimité. Grotius et Schultens qui étoient nourris de la lecture des poëtes grecs, l'ont fait avec succès dans leurs commentaires». Altrove alcune frasi recano la traccia dell'esposizione didattica: come quando si interroga sul paese degli Iperborei (*Ol.* 8, v. 62, testo n. 8): «Mais où est situé le pays des Hyperboréens. Rudbeck, dont Bailly a réchauffé le système, vous dit que c'est en Uplande. Je crois que Pindare qui a souvent parlé de la demeure des Hyperboréens, ne la connaît pas mieux que nous») o prima di approfondire una discussione grammaticale (*Ol.* 12, v. 1, testo n. 10): «Mais que veut dire icy ce ψε») o quando espone qualche raccomandazione (*Ol.* 12, v. 26, testo n. 12): «Cet exemple seul suffiroit pour nous apprendre à nous méfier des citations qu'on trouve même dans les ouvrages des savans les plus profonds, et les plus exacts. Massieu a également tort lorsqu'il dit p. 490 qu'Ergotele tient un rang considérable dans l'Histoire») o espone notazioni polemiche degli studiosi del testo pindarico (*Ol.* 13, v. 9, testo n. 13): «Je n'ai jamais vu Pauw si en colere, qu'à l'occasion d'une correction que Schmid avoit faite sur ce passage. Voicy ses expressions: *perquam ridiculè Schmidius, ob metrum, librorum omnium lectionem constantissimam mutavit, et protai te βάθρον πόλιων [sic], ἀσφαλῆς Δίκα, scripsit ται τε Δίκα πόλιων, ἀσφαλῆς βάθρον; sciunt primam in βάθρον esse anticipitem. Monere pudet: cave igitur mutes... qui talia contrectant, judicio carent et poëtarum scripta e manibus deponere debent. Sed ita sapiunt nasutuli. ὄμότροφος etiam placebat illis pro ὄμότροπος. Quis credat, nisi oculis videret?*»).

Villoison commenta e interpreta Pindaro facendo innanzi tutto ricorso all'esegesi antica, raccomandandone la lettura (e nel caso di scoli inediti, la pubblicazione): «En général on ne lis pas assez les scholiastes. C'est une mine fort riche où on trouve des métaux précieux parmi beaucoup de

²⁶ Le citazioni corrispondono a quelle del commento di Villoison, seguendo pertanto la colometria antica.

scories» (commento a *Ol.* 3, v. 36, testo n. 4). È dunque avvertito sulle peculiarità della tradizione scoliaistica: a proposito del commento a *Ol.* 1, v. 166 (testo n. 3), sottolinea come «En general les scholies que nous avons sont une collection faite sans choix de differentes notes marginales, dont quelques unes, et ce sont les bonnes, sont extraites des anciens critiques. Les Editeurs y ont souvent ajouté du leur comme Demetrius Chalcocondyle [sic] se vante d'avoir fait dans son Edition de Suidas; en sorte que souvent on croit citer cet ancien Lexicographe, lorsqu'on n'a pour soi que l'autorité de ce Grec moderne, qui n'a pas distingué ses interpolations d'avec le Texte de ses Auteurs».

Lettore assiduo e critico di Pindaro, Villoison si confronta con le più recenti edizioni dell'autore curate da Christian Gottlob Heyne²⁷, e in generale con i precedenti editori e traduttori (dall'edizione di Cratander²⁸, di Melantone²⁹ a quelle di Erasmus Schmidt³⁰, Benedictus³¹, Gedike³²,

²⁷ Villoison ha presente e commenta criticamente le edizioni del 1773-4 e del 1797-99: Pindari *Carmina*, cum lectionis varietate... curavit Christian. Gottlob. Heyne Gottingae, apud J. C. Dietrich, 1773; Pindari *Carmina*, ex interpretatione latina emendatiore, curavit Christian. Gottlob. Heyne, Gottingae et Gotha, apud J. C. Dieterich, 1774; Pindari *Carmina*, scholis habendis iterum expressa, curante Chr. G. Heyne, Gottingae, typis J. C. Dieterich, 1797; *Carmina et fragmenta*. Iterum curavit Chr. Gottl. Heyne, Gottingae, typis J. C. Dieterich, 1798-1799.

²⁸ Pindari Poetae vetustissimi, Lyricorum facile principis, *Olympia Pythia Nemea Isthmia*, per Joan. Lonicerum Latinitate donata: adhibitis enarrationibus, è Graecis Scholijs, & doctissimis utriusque linguae autoribus desumptis... Basel, Andreas Cratander, 1535.

²⁹ *Olympia, Pythia, Nemea, Isthmia, Basileae*, per Ioannem Oporinum 1558.

³⁰ Pindaru *Periodos*, hoc est Pindari Lyricorum Principis, Plus Quam Sexcentis In Loci emaculati, ut Jam legi & intellegi possit Olympionikai, Pythonikai, Nemeonikai, Isthmionikai Illustrati versione nova fideli, rationis metricae indicatione certa... commentario sufficiente, cum fragmentis aliquot diligenter collectis, indice locuplete victorum, autorum, rerum et verborum, discursu duplice, uno de dithyrambis, altero de Insula atlantica ultra columnas Herculis, quae America hodie dicitur, opera Erasmi Schmidii,... (S. l.): sumptibus Z. Schurerii, 1616.

³¹ Pindari *Olympia, Pythia, Nemea, Isthmia*. Johannes Benedictus medicinæ doctor, & in Salmuriensi academia regia lingue græcæ professor, ad metri rationem, variorum exemplariorum fidem, scholiastæ ad verisimiles conjecturas directionem, totum authorem innumeris mendis repurgavit. Metaphrasii recognita, latina paraphrasi addita, poëticis & obscuris phrasibus græca prosa declaratis; denique adjectis rerum & verborum brevibus & sufficientibus commentariis, arduum ejusdem sensum explanavit. Editio purissima, cum indice locupletissimo, Salmurii, ex typis Petri Piededii, 1610.

³² Pindari *Carmina selecta. Olymp. I, II, IV, V, IX, XI, XII, XIV; Pyth. I, VI, VII, IX, XI; Nem. I, XI; Isthm. III, VIII*. Cum scholiis selectis suisque notis, in usum academiarum et scholarum, edidit Fridericus Gedike,... Berolini, typis et sumptibus I. F. Urgeri, 1786 (Gedicke ha edito anche una traduzione tedesca degli epinici).

Pauw³³ e l'imponente edizione oxoniense di West e Welsted³⁴, così come la traduzione di Marin³⁵, de Lagausie³⁶ e Sozzi³⁷ e i saggi su singole odi pubblicati nei *Mémoires de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*³⁸), che confronta, analizza e spiega nel commento, esprimendo poi le proprie scelte. Questa attitudine critica unita alla profonda conoscenza della lingua greca lo porta a ipotizzare correzioni e congetture che in alcuni casi anticipano le scelte degli editori successivi. D'altro canto, il commento permette in alcuni casi di ricostruire la storia delle lezioni adottate nelle edizioni recenti.

Il commento, però, non si limita alla critica testuale. Il testo di Pindaro è interpretato nel contesto più generale della sua epoca e facendo ricorso anche alle testimonianze documentarie, *in primis* monete - come nel caso di quelle di Camarina commentando la *quinta Olimpica*, quelle recanti la dicitura *Fortuna conservatrix* a commento di Τύχα σώτειρα (*Ol.* 12, v. 6, testo n. 11) e in generale le monete siciliane grazie alle raccolte di Raspe, Havercamp e Torremuzza-, e iscrizioni, seguendo le tendenze dei dotti del suo tempo, pionieri di quella che sarà l'*Altertumswissenschaft* nel XIX secolo. Non mancano difatti osservazioni relative alla storia

³³ Joannis Cornelii de Pauw *Notae in Pindari Olympia, Pythia, Nemea, Isthmia*, Trajecti ad Rhenum, apud N. Muntendam, 1747.

³⁴ Pindaru *Olympia, Pythia, Nemea, Isthmia* una cum latina omnium versione carmine lyrico, per Nicolaum Sudorium. Cum Chronologica serie Olympioniarum ab episcopo lichtfieldensi. Ediderunt Ric. West et Rob. Welsted, Oxonii, e theatro Sheldoniano, 1697.

³⁵ *Les Olympioniques, Pythoniques, Néméoniques, Isthmioniques de Pindare, ou Odes en l'honneur de ceux qui sont sortis victorieux des jeux olympiques...* translatées du grec... avec quelques petites notes... par F. Marin,... Paris, S. Thiboust, 1617.

³⁶ *Le Pindare thébain, traduction de grec en français meslée de vers et de prose, avec les figures qui représentent les principales fables des odes olympiques, pythiques, néméennes et isthmiques*, Paris, J. Lacquehay, 1626.

³⁷ *Les Olympiques de Pindare traduites en françois avec des remarques historiques*, Paris, Guérin et Delatour, 1754.

³⁸ *Odes Olympiques de Pindare, traduites en François; avec des Remarques*, par M. l'abbé Massieu, *MAIBL* t. VI, 1729, pp. 283-330 (la prima e seconda Olimpica); C. Sallier, *Quatrième Ode des Olympiques de Pindare*, *MAIBL* 10, 1756, 347-351; Chabanon in *MAIBL* t. XXXII, XXXV, XXXVII. All'ambiente dell'Académie appartiene anche l'*Essai sur Pindare, contenant une traduction de quelques odes de ce poète, avec une analyse raisonnée & des notes historiques poétiques & grammaticales; Le tout précédé d'un discours sur Pindare & sur la vraie manière de le traduire*; par M. de Vauvilliers, Lecteur & Professeur Royal pour la langue grecque. On y a joint les discours prononcés par l'auteur & par feu M. son père pour leur réception au Collège Royal, Paris 1772.

economica e sociale, come ad esempio nel commento a *Ol.* 8, v. 30 (testo n. 7), e manifestazioni di interesse per i papiri di Ercolano di cui mostra di conoscere alcune caratteristiche relative ai segni diacritici (*Ol.* 6, v. 23, testo n. 6).

Assertore della *longue durée*, o, per impiegare la terminologia dell'epoca, della *conformité des usages*, Villoison rinvia talora a quanto aveva avuto modo di sperimentare durante il viaggio *au Levant*: va ricordato come, nel 1799, egli non avesse ancora abbandonato il progetto di pubblicare un'opera sulla Grecia antica e moderna, per la quale aveva letto e raccolto un'immensa mole di appunti, oggi costituenti i mss. 946-960 del fondo Supplément grec presso la Bibliothèque nationale de France. Ricordi di viaggio sono presenti anche in questo commento, probabilmente anche per destare l'attenzione del suo pubblico: proprio nell'esordio della *prima Olimpica* la spiegazione di αἰθόμενον πῦρ (v. 3, testo n. 1) si conclude con un riferimento agli usi della Grecia del suo tempo: «Encore aujourd’hui en Grèce les feux qu’on allume la nuit sur les montagnes servent de signaux, annoncent l’approche des pirates. Un incendie qui s’élève la nuit dans une foret est αἰθόμενον πῦρ» e, per dare un altro esempio, per spiegare *Ol.* 9, v. 36 (testo n. 9) νηὸς ὑποπτέρου, Villoison chiarisce «il veut parler des rames, ou des voiles, et peut-être de tous les deux, parceque les vaisseau grecs alloient, et vont encore, à la rame, et à la voile».

L'opera sulla Grecia antica e moderna, come questo commento alle *Olimpiche* di Pindaro, rimase inedita: il fondo conservato alla Bibliothèque nationale de France permette tuttavia di ricostruire, tramite il lascito di Villoison, un'importante pagina della storia della filologia classica e, in generale, degli studi sul mondo antico tra antico e nuovo regime.

*

APPENDICE DI TESTI

Qui di seguito la trascrizione dei contesti citati (secondo la colometria antica seguita da Villoison, seguita dall'equivalenza con quella seguita dalle edizioni più recenti)³⁹. Si è scelto di indicare i versi pindarici oggetto del commento secondo l'edizione Snell-Maehtler.

³⁹ La trascrizione riproduce l'ortografia e le scelte dello scrivente quanto più fedelmente possibile; si è scelto di adoperare i seguenti segni diacritici: ḥ...ḥ sopralinea; ḥ...ḥ testo sotto-

1. OLIMPICA PRIMA, v. 3 =1-2

Ἄριστον μὲν ὅδωρ, ὁ δὲ χρυσὸς αἰθόμενον πῦρ / ἄτε διαπέπει νυκτὶ¹
μεγάνορος ἔξοχα πλούτου·

Paris, BNF, ms. Suppl. grec 935, f. 1r

v. 3 ἄτε διαπρέπει. La construction est ô δὲ χρυσὸς διαπρέπει μεγάνορος ἔξοχα πλούτου ἄτε πῦρ αἰθόμενον διαπρέπει νυκτὶ, ou ἄτε πῦρ αἰθόμενον νυκτὶ, διαπρέπει; ce qui revient au peu près au même. L'or brille parmi les métaux, comme la flamme dans les ténèbres. Tel qu'un feu etincellant dans les ténèbres de la nuit, l'or éclate entre les richesses superbes. C'est le commencement de la comparaison. Les jeux Olympiques l'emportent sur les autres, comme l'eau sur les élémens, et l'eau⁴⁰ sur les métaux. M. Vauvilliers⁴¹ entend par αἰθόμενον πῦρ les étoiles, les feux qui s'allument à leur propre foyer, et donne au mot αἰθόμενον le sens d'un verbe moyen réfléchi. M. Gedike⁴² rejette avec raison cette explication forcée, et pour la réfuter, il suffit de citer avec Benoit⁴³, le v. 293 de l'Iliade Π: κατὰ δ' ἔσβεσεν αἰθόμενον πῦρ | et δέμας πυρὸς αἰθομένοιο | ou αἰθόμενον n'est sûrement pas un verbe réfléchi. M. Gedike traduit: *cogitandus est ignis, obscuram noctem col-lustrans, fulmine excitatus*. On peut se passer ici de la foudre. Encore aujourd'hui en Grèce les feux qu'on allume la nuit sur les montagnes servent de signaux, annoncent l'approche des pirates. Un incendie qui s'élève la nuit dans une foret est αἰθόμενον πῦρ.

scritto; \...\ aggiunta sul margine sinistro; /.../ aggiunta sul margine destro; anche cancellatura d'autore; [...] integrazione; {...} correzione; *** lacuna; () scioglimento di abbreviazione; | separatore di rigo. La punteggiatura è aggiunta e/o corretta solo ove necessario.

Gli interventi dell'editore sono sempre inclusi in parentesi quadre, anche in caso di integrazioni. Le citazioni delle opere in lingue moderne sono indicate con caporali o apici doppi in caso di citazione interna, a prescindere dall'indicazione di Villoison (presente o meno); le citazioni in latino (autori antichi e moderni) sono in corsivo. I titoli delle opere sono in corsivo, a prescindere dall'indicazione di Villoison. Il sottolineato di Villoison è reso in corsivo. Sono ripristinate nella collocazione indicata dall'autore parti del testo dislocate per motivi dovuti alla rilegatura o al carattere del testo stesso (note marginali, aggiunte).

⁴⁰ sic, probabilmente lapsus per «or».

⁴¹ *Essai sur Pindare...* par M. de Vauvilliers, cit., p. 44.

⁴² Pindari *Carmina selecta*, cit.

⁴³ Pindari *Olympia, Pythia, Nemea, Isthmia*, cit.

2. OLIMPICA PRIMA, vv. 26-28 = 16-19.

ἀλλὰ Δω- / ρίαν ἀπὸ φόρμιγγα πασσάλου / λάμβαν', εἴ τι τοι Πίσας τε
καὶ Φερενίκου χάρις / νόον ὑπὸ γλυκυτάταις ἔθηκε φροντίσιν

Paris, BNF, ms. Suppl. grec 935, ff. 2r-3r

v. 26 ἀλλὰ Δωρίαν. Pindare s'apperçoit qu'il s'est trop écarté de son sujet, et y revient en disant, mais il est temps de prendre ta lyre. Je ne sais pourquoi M. de Vauvilliers a dit: «ἀλλὰ ne signifie point toujours *mais*: on le trouve partout employé dans la signification d'*ergo*, donc. Puisque Hieron est initié aux Mystères de la Musique et de la poésie, ne crains point de monter ta lyre sur le ton Dorien, c.à.d. le plus sublime»⁴⁴.

v. 27 et 28 λάμβανε ἀπὸ πασσάλου on voit Demodocus dans l'Odyssée suspendre de même sa lyre:

κὰδ δ' ἐκ πασσαλόφιν, κρεμάσας φόρμιγγα λιγεῖαν

et πασσάλῳ ἀγκρεμάσας. Les Israelites captifs sur les bords de l'Euphrate, suspendent leurs instrumens aux saules dans cette belle pièce de poésie, dans cette Elegie touchante, surtout dans la Vulgate, où les labiales font un si bel effet. *Super flumine Babylonis &c.* Nous aurons souvent l'occasion de comparer Pindare aux poëtes Hebreux, dont il a souvent le style, les images, les métaphores hardies, le désordre apparent, les transitions brusques et la sublimité. Grotius et Schultens qui étoient nourris de la lecture des poëtes grecs, l'ont fait avec succès dans leurs commentaires.

v. 26 Δωρίαν. Le style de Pindare est Dorique; c'est le plus grave, le plus sonore des Dialects, celui qu'on choisissait pour les hymnes, les dithyrambes, les chœurs des Tragiques &c. Synesius heureux imitateur de Pindare a composé en Dorique ses belles hymnes trop peu connues, et qui sont pleines de feu, d'enthousiasme, et de philosophie ancienne. Les anciens, au rapport de Vitruve [f. 2v] employoient de même l'ordre Dorique pour les temples des divinités austères, de la chaste Junon, de

⁴⁴ *Essai sur Pindare...* par M. de Vauvilliers, cit., p. 55.

la fierre fiere Minerve; c'est une preuve de leur gout que les modernes n'ont pas imité. J'ai vu dans la citadelle d'Athenes le joli temple Ionique d'Erechthé placé à côté [sic] du magnifique temple Dorique de Minerve, et qui faisoit l'effet d'une ode d'Anacréon auprès d'une ode de Pindare. D'ailleurs Pindare étoit Thébain, et à Thebes le Dialecte étoit Dorien avec quelques expressions particulières à cette ville. Plutarque de Chéronée nous en a conservé un tres-petit nombre; M. Brunck sur le v. 867 des *Acharnes* p. 95 t. 3⁴⁵ observe que les Béotiens changeoient l'H en ει et disoient par exemple *veὶ Θεῖβαι* au lieu de νῇ Θῆβαι, ce qui nous apprend le vrai nom que les Thebains donnaient à leur ville maintenant appellée Stivi, εἰς Θήβῃ. Eustathe sur l'*Odyssée* p. 1442 l. 49: δι’ έθους Βοιωτοῖς μηδέποτε τῷ Η χρῆσθαι ἐπὶ τῆς οἰκείας δυνάμεως ἀλλ’ ἔκάστοτε εἰς ΕΙ δίφθογγον μετατιθέναι⁴⁶. Dion Chrysostome Or. 43 p. 190 t. 2 Ed. Reiske nous a conservé une reponse curieuse d'Epa-minondas, et ses propres expressions en Dialecte ἀπεγνωσμένων τις καὶ ἀτίμων, καὶ ὅτε ἐδούλευεν ἡ πόλις, καὶ ἐτυραννεῖτο, πάντα κατ’ αὐτῆς πεποιηκώς ἐν ἐκκλησίᾳ τὸν Ἐπαμεινώνδαν ἐλοιδόρει, καὶ πολλὰ καὶ χαλεπὰ ἔλεγε... καὶ αὐτὸς ἐπαναστάς, περὶ μὲν τῶν ἄλλων οὐκ εἶπεν, οὐδ’ ἀπελογήθη πρὸς οὐδέν, μόνον δὲ πρὸς ἐκεῖνον, τῇ αὐτοῦ φωνῇ βοιωτιάζων⁴⁷, «Ἄλλά τοι Δαμάτηρ, ἔφη κεχολωμένα γένοιτο». οἱ δὲ Θηβαῖοι ἀκούσαντες ἤσθησαν, καὶ ἐγέλασαν⁴⁸. J'ai retrouvé beaucoup de mots Doriques dans la langue des Grecs du Mont Ida, que j'ai vus à Venise, et en Tzaconie, j'ai observé que à Mistra presque tous les mots étoient Doriques, quelques uns même Pindariques, comme κᾶλον, ἀμέρα, ἔορτά, φακά, βροντά, ὄρμα, et ψοῦχα pour ψυχή, γουναῖκα, pour γυνή. Les anciens grammairiens, Eustathe, Hephestion, Grégoire de Corinthe mal nous apprennent que les Eoliens et les Lacédémoniens disoient de même θουγάτηρ, pour θυγάτηρ, κάρουα, pour κάρυα, et δίφουρα, pour γέφυρα, comme Δημάτηρ, pour γημήτηρ &c. Les Tzaconiens changent presque toujours l'O et l'Ω en ou et disent κατοικοῦ, δειπνοῦ, ιδροῦτα, βουὴ, ψοῦρα, ὄπισου, κάτου, ὄνουμα, χάλκουμα.

⁴⁵ Aristophanis *Comoediae ex optimis exemplaribus emendatae studio Rich. Franc. Phil. Brunckii*, t. III, Argentorati sumtibus J. G. Treuttel, 1783.

⁴⁶ Eustazio, *Comm. ad Hom. Odysseam* 1, p. 93 Stallbaum.

⁴⁷ τῇ δ' αὐτοῦ φωνῇ βοιωτιάζων von Arnim.

⁴⁸ Dione 43.5.

C'est ainsi qu'Euripide dit βούτας pour βότας, qu'on dit κοῦρος pour κόρος &c. C'est ainsi que dans la fameuse hymne de Sapho Vossius a fait imprimé χλωροτέρα δὲ πούας, au lieu de πόας, et Mr Brunck approuve cette restitution et dit que c'est un Eolisme. Les Tzaconiens changent souvent l'E en O, et disent par exemple ὠχθρὲ, pour ἐχθρὲ, comme Sapho dans un fragment cité par Hephestion appelle l'amour γλυκύπικρον ἀμάχανον ὄρπετὸν, au lieu ἔρπετόν. Les Tzaconiens changent presque toujours le K en T, et disent βούκυρε, pour βούτυρε, χάρκη pour χάρτη, comme les Doriens ἄλλοκα, ὄκα, πόκα, τόκα, les Tzaconiens disent ἄ, τᾶς, τᾶ, et τάμ. On trouve souvent ce τάμ, pour τὰν, τὴν, dans les Inscriptions Doriques. Ce qu'il y a de plus remarquable dans la langue des Tzaconiens, dont j'ai composé une grammaire et un Dictionnaire sous c'est qu'ils donnent toujours au nominatif la forme du vocatif, et qu'ils disent ἄξιε, ἄλλε, πικρὲ &c. et même au neutre πάθε, βάρε, δάκρυε, εἰδωλε, et ce qui est plus intéressant, τεχνίτα, ναύτα, χωριάτα, ἔρημίτα, προφήτα &c. Ce qui nous explique l'ίπποτα Νέστωρ, l'ίππηλέτα Πηλεὺς, le νεφεληγερέτα Ζεύς, le μητίέτα, l'ἀκάκητα, l'εὐρύοπα d'Homère. Ce grand poète, disent faussement les grammairiens, avoit | [f. 3r] avoit été obligé pour la mesure de mettre le vocatif pour le nominatif, ce qui est absurde. Les Latins qui ont formé leur langue d'après le Dorique de la Grande Grèce, ont conservé cette forme, et disent *poëta, planeta, cometa*.

Les Tzaconiens ont retenu beaucoup de mots anciens, inconnus aux autres Grecs modernes, et disent παρεία au lieu de στρατὰ, que les Grecs ont pris avec beaucoup d'autres de l'Italien. Ils disent κριθὲ, au lieu de κριθαὶ, λῆνε, au lieu de πατητῆρι, pressoir, βουκόλε, au lieu de βόσκε, ἄρτυμα, fromage, au lieu de τυρὸς, δέμα, corde au lieu de σχοίνι, ὄνε, au lieu de γαϊδαρος, γάδουρι, ou γαϊδουρι, qui se prononce différemment dans les divers pays de la Grece, χώρα, champ, pour χωράφι, ou εαμ κάμπο. En grec moderne χώρα signifie la ville, et χώριον village; et ἀσπρὸς, blanc, d'où vient le mot d'*aspre*, petite monnoye qui répond à nos blancs. Les Tzaconiotes disent λευκό.

3. OLIMPICA PRIMA, v. 166 = 103-104

μή τιν' ἀμφότερα καλῶν τε ἵδ' ριν ὑῖ- / μα

Paris, BNF, ms. Suppl. grec 935, f. 6r

[f. 6r] v. 166 καλῶν τε ἴδριν ἄλλων⁴⁹ q un scholiaste dit que Pindare parle ici de lui même, et fait son propre éloge, ce qui est absurde. En general les scholies que nous avons sont une collection faite sans choix de differentes notes marginales, dont quelques unes, et ce sont les bonnes, sont extraites des anciens critiques. Les Editeurs y ont souvent ajouté du leur comme Demetrius Chalcocondyle [sic] se vante d'avoir fait dans son Edition de Suidas; en sorte que souvent on croit citer cet ancien Lexicographe, lorsqu'on n'a pour soi que l'autorité de ce Grec moderne, qui n'a pas distingué ses interpolations d'avec le Texte de ses Auteurs.

4. OLIMPICA TERZA, v. 36 = 20

έσπερας ὀφθαλμὸν ἀντέφ' λεξε Μήνα

Paris, BNF, ms. Suppl. grec 935, f. 17r

v. 36 Μήνα pour Μήνη διχόμηνις pleine lune, qui coupe le mois lunaire en deux. La pleine lune étoit le quinze, et le seize on adjugeoit le prix des jeux Olympiques, qui se célebroient quelquefois tous les quarante neuf mois, dans le mois Apollonien, quelquefois tous les cinquante, dans le mois Parthenius, suivant la remarque du scholiaste,] fort] utile pour la chronologie. Chaque Olympiade est composée de 4 années. Chacune de ces années commençant à la nouvelle lune qui suit le solstice d'été, répond à deux années julientes, et comprend les six derniers mois de l'une, et les six premiers de la suivante. La première Olympiade où Coroebus remporta le prix du stade 776 ans avant J. C. a depuis servi à la principale époque de la Chronologie. Je suis surpris que l'exact et respectable Barthélemy n'ait pas fait usage du passage de schol. que je viens de citer plus haut. En général on ne lis pas assez les scholiastes. C'est une mine fort riche où on trouve des métaux précieuse parmi beaucoup de scories. Ce passage de Pindare est la base de la savante Dissertation de Corsini intitulée *Olympia*, la premiere de ses quatre *Agonisticae*⁵⁰.

⁴⁹ τάμα ed. Snell-Maehtler.

⁵⁰ Eduardi Corsini *Dissertationes IV agonisticae, quibus Olympiorum, Pythiorum, Nemorum atque Isthmiorum tempus inquiritur ac demonstratur*, Florentiae, e Typographio imperiali, 1747.

5. OLIMPICA QUINTA, v. 33 = 14

ὑπ' ἀμηχανίας ἄγων ἐς φάος τόνδε δᾶμον ἀστῶν

Paris, BNF, ms. Suppl. grec 935, f. 26v-27r

v. 33 ὑπ' ἀμηχανίας ἄγων εἰς φάος. Selon Aristarque et Démétrius Triclinius il tire d'embaras, les habitans de Camarine, parceque qu'etant navigable les met à portée de faire venir du bois pour construire, et qu'il est poissonneux, et procure ainsi aux habitans de Camarine toutes les commodités de la vie. Tous les Interpretes avoient adopté l'explication de Didyme, ou d'Eustathe, lorsqu'Aretius de Berne s'est le premier avisé de rapporter ces mots non pas au fleuve Hippatis, mais à Psamis, et de dire, que c'est lui que avoit le premier illustré ἄγων εἰς φάος une ville aussi obscure que Camarine. Benoit Sallier Mr Heyne, et M. Gedike ont adopté cette Interpretation, et croient que Pindare | [f. 27r] Pindare a voulu dire qu'en contribuant généreusement à la construction de sa patrie, il l'avoit illustrée par ses dépenses: M. Heyne traduit explique *incolumitate, conditione laeta populo restituta. Fecit ille hoc cum impensis suis magnis.* M. Gedike qui croit de meme que Pindare parle icy du bon usage que Psamis a fait de ses richesses, pour reconstruire la ville de Camarine, a la bonne foi de citer un passage décisif de Libanius, qui (in Antioch. T. 2 p. 386 et 361 Ed. Reiske) qui rapporte ces mots au fleuve Hippatis, et explique comme Didyme, Démétrius Triclinius, Pauw, Schmidt &c le κολλᾶ par mettant de à portée de transporter les bois de charpente nécessaires à la construction des maisons. Il applique à l'Oronte ce que, selon lui, Pindare dit de l'Hippatis eite ces vers ή Πίνδαρος εἰς Καμαριναῖον Ἰππαριν κέχρηται et les explique ainsi: τοῖς ἀπανταχόθεν ξύλοις δι' αὐτοῦ παρέχον ὀλκὴν, et non παρέχουσι, comme on le voit à la marge de l'édition de Morel. Libanius p. 361 T. 2 Ed. de Reiske cite ces vers d'une manière inintelligible en mettant κοιλαῖαι au lieu de κολλᾶ τε qui est dans Pindare et dans l'Ed. de Morel. Nous venons de voir que ce fleuve est tres poissonneux. Aussi sur plusieurs médailles Καμαριναῖον et Καμαριναῖον voit on représentés les poissons, et le fleuve Hippatis, qui s'appelle maintenant *fiume di Camarana*, sur d'autres de la même dont le nom est écrit en lettres retrogrades et sur d'autres de la même ville, Pallas que Pindare invoque comme une divinité tutelaire dans la même ville ode, des chars attelés de quatre chevaux, une vistoire et

couronnés par la victoire, avec deux amphores, qui étoient le prix du vainqueur dans plusieurs jeux l'image de la et que Reiske croit faussement designer les deux fleuves de Camarine l'image de la Victoire, celle du Jupiter metamorphosé en cygne, qui enleve Leda, dont il eut Castor et Pollux dont que Pindare célèbre dans cette Ode, tres-souvent le cygne avec des poissons, des chevaux qui bondissent la plupart de ces médailles, surtout celles d'argent, sont d'un excellent gout qui représentent des chars attelés à quatre chevaux, sont du meilleur gout.

Pierre Burman p. 431 *Commentarii ad Numismata Sicula*⁵¹, croit avec Havercamp et Beger croit [sic] que la médaille des Καμαρίνιαίον en lettres retrogrades, et avec un omicron, où l'on voit un char attelé à quatre chevaux, et dont le conducteur couvert d'un casque est couronné par la victoire, represente les deux triomphes de Psamis. Il rejette avec raison l'opinion de ces Antiquaires qui pren pensent que le cigne désigne le cigne de Thebes, *Dircaeum Cycnum*, comme Horace appelle Pindare. Il pense plutot que c'est une allusion à la fable de Leda, ou à la grande quantité de cygnes qu'on trouvoit dans le marais de Camarina, comme dans ceux qui sont près d'Ephese. Je prefererois la premiere explication, d'autant plus que le prince de Torremuzza in *Siciliae numis*⁵² p. 17 et planche 17 a publié, d'après vol. III pl. CX une medaille où l'on voit un homme avec des ailes, et à genoux.

6. OLIMPICA SESTA, v. 23 = 14-15

ἐπτὰ δ' ἔπειτα πυρᾶν νε- / κ' ροῖς τελεσθέντων Ταλαϊονίδας

Paris, BNF, ms. Suppl. grec 935, ff. 31r-33r

v. 23 ἐπτὰ δ' ἔπειτα πυρᾶν νεκρῶν⁵³ τελεσθέντων. rien de plus simple que la construction de cette phrase qui a donné tant de peine aux Interpretes. C'est νεκρῶν ἐπτὰ πυρᾶν (de cette buchers dressés pour les sept chefs qui avoient péri devant Thebes) τελεσθέντων, etant consumés placés,

⁵¹ Jacobi Philippi *d'Orville Sicula, quibus Siciliae veteris rudera... illustrantur*. Edidit et commentarium... orationem in auctoris obitum, et praefationem adjecit Petrus Burmannus secundus, Amstelaedami, apud G. Tielenburg, 1764.

⁵² *Siciliae populorum et urbium regum quoque et tyrannorum veteres nummi Saracenorum epocham antecedentes*, Panormi, typis regiis, 1781.

⁵³ νεκροῖς ed. Snell-Maehtler.

disposés et arrangés sur le bucher qui les devoit consumer. C'est l'expli-
cation de *ancien scholiaste* [Demetrius Triclinius], proposée et trouvée
peu naturelle par Schmid, et adoptée par M. Heyne. Voicy le termes de
Démétrius Triclinius: τῶν νεκρῶν⁵⁴ δὴ τῶν ἐπτὰ πυρκαϊῶν τελεσθέντων,
ἥγουν συναχθέντων καὶ ἀποκαταστάντων ἐπὶ τῷ δοθήσεσθαι τῇ πυρᾷ,
ἐπτὰ γὰρ ταγμάτων ὄντων, ἑκάστου τάγματος οἱ πεσόντες εἰς ιδίαν
πυρκαϊῶν συνελέγοντο⁵⁵. Un autre scholiaste fait une remarque assez
important: Δέον ἐπτὰ πυρῶν νεκρῶν τελεσθεισῶν εἰπεῖν; τελεσθέντων
εἶπε [qui se rapporte] πρὸς τὸ νεκρῶν οὕτω· τελεσθέντων δὲ νεκρῶν
ἐπτὰ πυρῶν, ἀντὶ τοῦ νεκρῶν γεγονότων ἐπτὰ καύσεων. ἐπτὰ δὲ καύσεις
λέγει, ἐπειδὴ καὶ τὰ τάγματα παντὸς, τοῦ Ἀργείου στρατεύματος⁵⁶
ἐπτὰ ἥσαν, ὥστε οἱ ἐνὶ ἑκάστῳ ἀποθανόντες, πυρᾷ ὑπεβλήθησαν,
πεπανμένου τοῦ πολέμου, καὶ ὑποσπόνδους τῶν Ἀργείων τοὺς αὐτῶν
νεκροὺς εἰληφότων, οὕτω γὰρ ἦν θῆσος. ὥστε μὴ νόει τὸ νεκρῶν περὶ
τῶν στρατηγῶν. ἀμήχανον γάρ, ἐπεὶ Ἄδραστος μὲν ζῶν ἔξεκεχωρήκει
πρὸς Ἀργος, Ἀμφιάρεως⁵⁷ δὲ ζῶν ὑπὸ γῆς κατεπόθη, Πολυνείκης δὲ
μετὰ Ἐτεοκλέους ἐντὸς Θηβῶν ἤχθη. οἱ δὲ καυθέντες τῶν στρατηγῶν
τέσσαρες ἥσαν. τὸ δὲ Θήβαις πρὸς τὸ τελεσθέντων συναπτέον⁵⁸. Un
autre schol. ζητεῖται πῶς ἐπτά φησι τὰς πυράς· ἀδύνατον γάρ. ἡφάνιστο
γὰρ ὁ Ἀμφιάραος⁵⁹, Ἄδραστος δὲ ζῶν εἰς Ἀργος ἀποφεύγει, Πολυνείκης δὲ
ἄταφος ἔρριπτο, ὡς ἐπιστρατεύσας τῇ πατρίδι, ὥστε τῷ ἀληθεῖ λόγῳ
τέσσαρας εἶναι τὰς πυρκαϊάς⁶⁰ τῶν τεθνηκότων. ἀλλ' ἐπιλυτέον οὕτως,
ὅτι τὰς πυράς οἱ Πίνδαρος οὐ καταριθμεῖται⁶¹, πρὸς αὐτοὺς | [f. 31v] πρὸς
αὐτοὺς τοὺς στρατηγοὺς, ἀλλὰ τὰ τούτων στρατεύματα. ἐπτὰ γὰρ τάξεις
στρατευμάτων περὶ τὰς ἐπτὰ πύλας τῶν Θηβῶν, μάχην συνεστήσαντο,
καὶ οὕτω τῶν ἐν ἑκάστῃ πύλῃ τεθνηκότων στρατιωτῶν φησι γενέσθαι
τὰς ἐπτὰ πυρκαϊάς⁶².

⁵⁴ γὰρ non riportato da Villoison.

⁵⁵ *Scholia in Pind. (scholia rec.) O 6.18-29.*

⁵⁶ στρατοῦ ed. Abel.

⁵⁷ Ἀμφιάραος ed. Abel.

⁵⁸ *Scholia in Pind. (scholia rec.) O 6.23.*

⁵⁹ γὰρ Ἀμφιάραος ed. Drachmann.

⁶⁰ εἶναι πυρκαϊάς ed. Drachmann.

⁶¹ καταριθμεῖται οὐ ed. Drachmann.

⁶² γενέσθαι πυρκαϊάς ed. Drachmann. *Scholia in Pind. (scholia vetera) O 6. 23d.*

Nous venons donc de voir qu'un Schol. explique τελεσθέντων par γεγονότων, qui ne présente pas un beau sens, et un autre par συναχθέντων, καὶ ἀποκαταστάθέντων, ἐπὶ τῷ δοθήσεσθαι τῷ πυρὶ; qui ne je doute que τελεσθέντων puisse se prendre dans ce sens.

Un autre Schol. présente une solution ingénieuse. La voicy: τελεσθέντων, ἐπισωρευθέντων, ἢτοι καταριθμηθέντων, ἵνα καὶ τὸ ἔξῆς τοῦ λόγου οὗτως ἔχῃ· καταριθμήσας γὰρ ὁ Ἀδραστος τοὺς νεκροὺς, καὶ λείποντα τὸν Ἀμφιάραον εὑρὼν, εἰκότως δυσφορήσας, τὸν λόγον ἀπεφθέγξατο⁶³. En effet il dit ensuite immédiatement après ποθέω στρατιᾶς ὄφθαλμὸν ἐμᾶς; et τελεσθέντων pourroit beaucoup se prendre dans le sens de καταριθμηθέντων, *annumeror, recenseor* que dans celui de ἐπισωρευθέντων. Mais il faut observer que dans les Edd. de Rome et de Brubacch [sic] on voit les signe X, à la tête de ce vers. Ce signe X abréviation de χρηστὸν, ou χρήσιμον, *ind* annonce qu'il y a quelque chose de remarquable pour la pensée, *ou* pour l'expression, quelque terme, quelque figure singulière, quelque trait d'histoire, de mythologie, ou d'antiquité, quelque sentence, ou reflexion, digne d'être notée. Voicy comme l'explique un scholiaste qui ne s'accorde pas avec les précédens: τὸ σημεῖον X⁶⁴, ὅτι ἐπτὰ πυράς φησι τῶν ἐπτὰ μὴ ἀποθανόντων· Ἀμφιάραος γὰρ κατεπόθη σὺν ταῖς ἵπποις ἐν Ὄρωπῷ, πόλει τῆς Βοιωτίας⁶⁵.

Ne seroit ce pas plutôt ~~parceque comme~~ comme le croit M. Heyne, parceque les Scholiastes auront voulu re construit τελεσθέντων, avec πυρῶν, et auront voulu faire remarquer cette enallage de τελεσθέντων, au lieu de τελεισθεισῶν dont il y a plusieurs exemples dans les Auteurs grecs qui construisent quelquefois l'adjectif féminin, avec le substantif masculin. M. Heyne cite Nicandre qui dit in *Theriacis* v. 329 κατὰ ψυχθέντας ἀκάνθης Pauw a eu tort d'assurer qu'incontestablement il falloit lire τελεσθεισῶν, et qu'il ne reconnoissoit pas cet Atticisme. J'aimerois mieux entendre par τελεσθέντων νεκρῶν, lorsqu'on eut fait le recensement des morts.

⁶³ *Scholia in Pind. (scholia vetera)* O 6. 23b-c.

⁶⁴ Non nell'edizione degli scoli. Andrebbe integrato (cfr. anche *infra* la spiegazione di Villoison) o ovvero andrebbe seguita la lezione riportata nell'edizione di Brubach (Francoforte 1542).

⁶⁵ *Schol. in Pind. (scholia vetera)* O 6. 23e.

Au reste il est nécessaire d'expliquer ici ce que c'étoit que les σημεῖα, ou signes critiques. Les anciens critiques et Interpretes d'Homère les appelloient ὀβελὸν, ὀβελὸν σὺν ἀστερίσκῳ, ἀστερίσκον καθ' ἔαντὸν, διπλῆν καθαρὰν, διπλῆν περιεστιγμένην, ἀντίσιγμα, ἀστικτον, ἀντίσιγμα περιεστιγμένον, κορωνίδα, et s'en servoient pour indiquer les vers qui n'étoient pas d'Homère, et que les Copistes ou Rhapsodes lui avoient prêtés, les vers corrompus, obscurs, remarquables, d'une beauté rare, les fautes fausses leçons de Cratès, les corrections d'Aristarque et de Zénodote, l'orthographe particulière, les mots dont le sens étoit douteux, les transpositions, les contradictions apparentes, les *alinea*, les traits | [f. 32r] les traits d'histoire, d'antiquité et de mythologie, les belles pensées, les belles expressions, les enallages, hyperbates, et autres figures, la ponctuation, les *passus* vers dont quelques critiques appellés pour cette raison οἱ χωρίζοντες, s'étoient servi pour tâcher de prouver que l'*Odyssée* n'étoit pas de la même main que l'*Iliade*, les vers prosaïques, τοὺς στίχους πεζοτέρους τῇ συνθέσει. J'ai retrouvé ces signes critiques avec leur explication, | dans un précieux ms. de Venise |, et je les ai publiés dans mon Edition de l'*Iliade*⁶⁶. Les anciens copistes, dit Graevius, pousoient l'exactitude jusqu'au point d'indiquer, par differens signes mis à la marge, les beautés, les defauts, le sens de l'Auteur qu'ils transcrivoient; il se plaint de ce qu'on n'a pas conservé ces notes que ajoute-t'-il repandroient un grand jour sur les Ecrivains de l'Antiquité. Reinesius⁶⁷ prouve qu'on avoit mis de pareils signes, σημεῖα, sur tous les Auteurs classiques, sur Eschyle, Xenophon, Diodore de Sicile, sur les auteurs des différentes Epigrammes. Suetone, et le grammairien Diogene de Cyzique avoient composé un | des | traités περὶ τῶν ἐν τοῖς βιβλίος σημείων. S. Epiphane dans son *Traité des mesures* nous apprend que les anciens s'étoient fort occupés de cette partie. Plusieurs critiques, | comme Philoxene | et surtout le fameux Aristonique

⁶⁶ Homeri *Ilias*, ad veteris codicis veneti fidem recensita. Scholia in eam antiquissima ex eodem codice aliisque, nunc primum edidit cum asteriscis, obeliscis aliisque signis criticis Joh. Baptista Caspar d'Ansse de Villoison,... Venetiis, typis et sumptibus fratrum Coleti, 1788.

⁶⁷ Th. Reinesii,... *Ad viros clariss. D. Casp. Hofmannum, Christ. Ad. Rupertum,... Epistolae* in quibus multae inscriptiones veteres hactenus ineditae vulgariter emendantur, explicantur: varia etiam in scriptoribus antiquis corrupta loca notantur et restituuntur, Lipsiae, sumptibus J. Scheibii, 1660. Qui e nell'ed. dell'*Iliade*, Villoison cita l'*Epistola XXV* ad Casparum Hofmannum, p. 92.

d'Alexandrie, dont l'ouvrage se trouve en partie conservé dans mes Scholies conservées à Venise⁶⁸, avoient écrit περὶ τῶν σημείων τοῦ Ὄμηρου. Hephestion nous apprend même que ces signes avoient une différente signification suivant selon les differens poëtes à la marge desqu'ils on les avoit placés, τὰ σημεῖα τὰ παρὰ τοῖς ποιηταῖς ἄλλως παρ' ἄλλοις κεῖται, et ceux qu'on voyoit à la marge des Exemplaires de Sappho, d'Anacreon, d'Alcée, d'Alcman, n'avoient pas le même signification que ceux qu'on avoit placés à eûté la marge des Tragiques, et des Comiques. Bien plus, continue Hephestion, dans l'édition d'Alcée du grammairien Aristophane de Byzance, l'asterisque n'avoit pas la même valeur que dans l'édition du même Lyrique d'Aristarque. Il est plusieurs fois parlé de ces signes critiques dans les scholies de Pindare, (par exemple *Ol.* 6 v. 78 τὸ δὲ σημεῖον X), d'Eschyle, d'Euripide, d'Aristophane. Claude Dausquai⁶⁹, savant chanoine de Tournay, se plaint avec raison des Editeurs d'Aristophane, qui se vantoiroient d'avoir fait disparaître tous ces signes. J'ai trouvé à Venise dans la Bibliothèque de S. Marc un ms. du *Plutus*, des *Nuées*, des *Εάνα Grenouilles*, des *Chevaliers*, de la *Paix* et des *Guêpes*, dont les scholies étoient tirées d'Héliodore, de Phasi Phaeinus, et de Symmaque, et où il y avoit une partie de ces signes critiques sur les *Nuées* les *Nuées*⁷⁰. Aristonique avoit fait un traité sur les signes de la *Théogonie* d'Hésiode. Il y avoit aussi des signes particuliers pour les Dialogues de Platon; et ses anciens Interpretes grecs en faisoient un grand usage. Ulprien remarque qu'on avoit mis un obélisque sur un passage de Demosthene, parcequ'il étoit obscur, et Hermogene nous apprend que dans le discours *in Neraeanam*, où on lisoit εἰργάζετο ἀπὸ τριῶν θρυπημάτων μισθωροῦσα τοῖς [f. 32v] τοῖς βουλομένοις αὐτῇ πλησιάζειν, quelques personnes scandalisées de cette expression indécente, ἀπὸ τριῶν θρυπημάτων, l'avoit effacée (*obelo confondere, ὠβελίσαι*) et avoient substitué à sa place τῷ σώματι qu'on lit maintenant dans nos Edd.

Galen parle dans plusieurs endroit des signes critiques qu'on voyoit à la marge des écrits d'Hippocrate, qui donnaient la torture à ses Interpretes, et

⁶⁸ Allude all'ed. dell'*Iliade* (Venezia 1788) sui segni critici cfr. ivi i *Prolegomena* pp. XIIIs.

⁶⁹ Claude Dausque (1566-1644).

⁷⁰ Dovrebbe trattarsi del *Marcianus graecus* 452.

dont on attribuoit l'invention à Memnon de Side en Pamphylie. Il rapporte que Zenon, Apollonius l'Empirique, Apollonius surnommé Byblus, Heraclide de Tarente, Erythrée l'Empiryque s'étoient beaucoup disputé sur l'explication de ces signes, et avoient composé de gros volumes à ce sujet. Dioscoride, célèbre Editeur d'Hippocrate, et qu'il ne faut pas confondre avec le Botaniste, avoit mis des obelisques dans son Edition d'Hippocrate, comme Aristarque dans celle d'Homere, pour indiquer les passages qui lui paroisoient faussement attribués à Hippocrate. Ces signes critiques, n'avoient pas la même signification que les mêmes qu'on trouvoit dans les Dialogues de Platon. Outre cela ces signes les copistes mettoient un Θ pour signifier ἡ c. à. d. θάνατος ποτι et Y, c. à. d. ύγεια, pour την signifier que le malade dont parle Hippocrate dans cet endroit étoit mort, ou s'étoit rétabli. Les Pythagoriciens mettoient à la tête de toutes leurs lettres, ce signe qui leur étoit particulier, et qui servoit à les distinguer. Υ Il signifioit ύγιαινειν, comme Platon εῦ πράττειν. Ils appelloit [sic] cette marque characteristic ύγεια. Reinesius regrette de ce que les copistes n'ont pas conservé plusieurs signes des anciens critiques fort nécessaires pour l'intelligence des Textes, par exemple ceux cy qu'on voit encore dans la belle Edition des *Poetae Graeci principes* de Henri Estienne⁷¹.

—⁷² Le premier designe un nom propre d'homme, ou de femme, le second le nom d'une ville, ou d'une nation, le 3^e celui d'une montagne, le 4^e enfin d'une mer, ou d'une fleuve. Par exemple distinguoient par ce 3^e signe le mot Homere de d'Olympe dans Homère, lorsqu'il signifie une montagne, d'avec Olympe, lorsqu'il veut dire le ciel. Reinesius prouve que l'omission de ces signes, avant l'invention des lettres majuscules, a causé beaucoup d'erreurs, et de confusion, et a par exemple fait ehang prendre l'épine du dos pour Acanthe, ville de Macédoine, pour l'épine du dos. Hippocrate dit Τῷ μαγείρῳ ἐν Ἀκάνθῳ τὸ κύφωμα⁷³ ἐκ φρενίτιδος ἐγίνετο⁷⁴ ce que Cornarius traduit: *coquo ex phrenitide in spinā gibbositas facta est*. Foesius: *coquo ex phrenitide gibbosa spina facta est*. Il faut lire

⁷¹ *Poetae graeci principes heroici carminis et alii nonnulli*, Parisiis, Henricus Stephanus, 1566.

⁷² Cfr. Homeri *Ilias*, cit., p. XXI.

⁷³ κύφωμα nelle edizioni di Ippocrate (Littré e altri).

⁷⁴ Ippocrate, *Epidemiae* 5.1.52; 7.1.71.

κώφωμα au lieu de κύφωμα, et expliquer ainsi: un cuisinier d'Acanthe devint sourd à la suite d'un accès de phrénesie.

Trois point, sans aucune ligne, mises sur un mot annoncent | [f. 33r] annoncent qu'il faut l'effacer. On en voit une foule d'exemples dans le ms. de Philodème trouv découvert à Herculaneum.

Arist Origene, l'Aristarque de la Bible, applique dans ses *Hexaples* à la versione des Septante, les asteriskes, obélisques, et autres signes Critiques qu'il avoit trouvés dans les mss. d'Homere, d'Hesiode, des Lyriques, des Tragiques, des Comiques, de Platon, Demosthene, Hippocrate.

Dans le ms. d'Homère de Venise que j'ai publié et dans plusieurs autres que j'ai vus à Patmos, Amorgos, dans le 20. Monasteres du mont Athos, j'ai observé plusieurs mots sur lesquels on avoit versé une goutte de cire, c'étoit pour indiquer les expressions remarquables et | les retrouver plus facilement |. Hesychius parle de les περαπλάσματα, et Cicerone et Vitruve de cette maniere de *signare cerā*, de ces *miniatae cerulae*, et nous en apprennent l'usage.

7. OLIMPICA OTTAVA, v. 30 = 23

ὅ τι γὰρ πολὺ καὶ πολλᾶ φέπῃ

Paris, BNF, ms. Suppl. grec 935, ff. 82r-83v

v. 30. ὅ, τι γὰρ πολὺ, καὶ πολλᾶ φέπει. un peuple nombreux, partagé divisé de gouts, d'inclinations, parcequ'il est composé de differentes nations que le commerce y attire. | un tout composé de partie hétérogenes |. On peut juger de la population de l'Ile d'Egine, et du nombre des personnes libres qu'elles renfermoit, puisqu'on y comptoit quatre cent soixante dix mille Esclaves. πολλᾶ φέπει répond au *scinditur incertum stadia, in contraria vulgus*. Plutarque dit que la multitude des étrangers dans une ville y prœ cause ordinai souvent la même fermentation que la multiplicité des mets dans l'estomach. Lagausie a suivi ce sens, | d'après le nouveau scholiaste | et le rend ainsi:

La conduite mieux balancée
de la plus puissante raison,
se trouve fort embarrassée,
à savoir prendre la saison,

pour tenir dans quelque mesure,
 les boüillons des instincts divers,
 d'un peuple dont l'amas s'est fait à avanture
 De tous les coins de l'Univers.

C'est le sens que Schmid adopte. Pindare *Nem.* III v. 3 appelle Egine πολύξεναν νᾶσον. Peut-être a-t-il voulu dire, que lorsque les affaires sont multipliées πολὺ et présentent différentes faces, peuvent être envisagées de différentes manières, πολλῷ πέπει, il est difficile de comme il arrive dans une ville de commerce, dans un port ouvert à tous les Etrangers de tous les pays, il est difficile de les juger avec équité, de saisir de démêler la vérité. C'est à peu près le sens qu'adopte Mr Heyne lorsqu'il dit explique: *quod multiplex est, et multis modis variat, pro rerum, temporum, personarum, rationibus, ut sunt jura, caussae, negotia mercatorum, cuiusmodi peregrinorum negotia, et caussae sunt, in quibus jus saepe varium, incertum, et obscurum est.* M. Heyne ajoute: *fuit igitur apud Ἔginetas species aliqua ejus quod nos judicium mercatorum appellamus.* Je suis persuadé avec M. Heyne, qu'il y avoit un tribunal, de commerce dans une ville aussi remplie de Négocians que l'étoit Egine, au rapport d'Aristote L. 4. c. 4 *Politic.* C'est ainsi qu'à Athènes on avoit le Tribunal des Ναῦτονοδίκαι, qui jugeoit en première instance les marchands, les étrangers, et les gens de mer, et s'assembloit la 30 de chaque mois au Pirée, le Tribunal des Thesmothètes, qui étoit proprement le tribunal de commerce, de police générale, et en première instance pour le civil; et le tribunal du polemarque, où troisième Archonte, composé de ce magistrat, de deux paredres ou assesseurs, et d'un scribe: ce tribunal connoissoit de toutes les affaires concernant les domiciliés et les étrangers. Plus le commerce est florissant, dit Platon de *Republicā* L. 8 T. 2 p. 550 plus on doit multiplier les loix qui le concernent. Les Athéniens, dit l'Abbé Barthélémy, en avoient un assez grand nombre relatives aux armateurs, aux marchands, aux douanes, aux intérêts usuraires, et aux différentes espèces de convention qui se renouvelloient sans cesse, soit au Pirée, soit chez les banquiers. Dans plusieurs de ces loix, on s'étoit proposé d'écartier autant qu'il étoit possible, les procès, et les obstacles qui troubalent les opérations du commerce. Elles infligeoient une amende de mille drachmes, 900^{lt} et quelquefois la peine de la prison, à celui

qui dénoncoit un négociant, sans être en état de prouver le délit dont on l'accusoit. Les vaisseaux marchands ne tenant la mer que depuis les mois de Munichion jusqu'au mois de Boédromion (depuis le commencement | [f. 82v] commencement d'avril jusqu'à la fin de septembre) les causes qui regardoient le commerce ne pouvoient être jugées que pendant les six mois écoulés depuis le retour de vaisseaux, jusqu'à leur nouveau départ. Xenophon proposoit d'ajouter des récompenses pour les juges qui terminoient au plus tôt les contestations portées à leur tribunal. Demosthenes *adversus Phormionem* p. 947 rapporte aux At au peu aux Athéniens qu'on avoit denoncé devant et traduit, devant le peuple un Athénien, fils d'un général, parcequ' ayant pris l'emprunté beaucoup d'argent sur la place, ἐκ τοῦ ἔμπορίου, il n'avoit pas fourni d'hypothéques à ses créanciers, καὶ τοῖς δανεισταῖς οὐ παρασχόντα, et qu'il fut condamné à mort, θανάτῳ ζημιώσαντες⁷⁵. ibid. p. 369: parmi les Etrangers les seuls domiciliés Τιμέτοικοι pouvoient, après avoir payé l'impôt auquel ils étoient assujettis, trafiquer au marché public d'Athènes: les autres devoient exposer leurs marchandises au Pirée même. Ils avoient des banquiers, et une espèce de consuls chargés de veiller aux intérêts des commercans des différens peuples de la Grèce qui traftiquoient à Athenes. Les Athéniens plaçoient leur argent à un pour cent à chaque nouvelle lune, et s'adressoient à eux pour changer les monnoyes étrangeres, qui comme les Doriques, les Cyzicenes, qui avoient cours dans le commerce. Les banquiers se servoient de la pierre de touche pour examiner si les pieces n'étoient point alterées tant pour le titre que pour le poids... un homme qui partoit pour un voyage, ou qui n'osoit pas garder chez lui une trop grosse somme, la remettoit entre leurs mains, tantôt comme un simple dépôt, et sans exiger aucun intérêt, tantôt à condition de partager avec eux le profit qu'ils en retiroient. Les conventions que l'on faisoit l' passoit avec les banquiers se faisoit l'on n'appelloit pas le l un temoin, et il falloit s'en rapporter à leur bonne foi, parceque leur profession inspiroit la confiance. V. Isocrate *in Trapezitico* p. 449 T. 2. Demosthene dans le discours *contre Timothée* dit que l p. 1185 c. 2 Ed. Reiske l ce grand général avoit pris de la banque du pere d'Apollodore des sommes considérables οὗτε⁷⁶ ἐπ'

⁷⁵ Dem. *Contra Phormionem* 50.

⁷⁶ γὰρ non riportato de Villoison.

ἐνεχύρῳ οὐτε μετὰ μαρτύρων⁷⁷, sans gage et sans témoins. Le discours de Demosthène rapporte que p. 1186 T. 2 que les banquiers ont coutume de tenir un registre en bonne forme un registre [sic] de l'argent qu'ils donnent, et de celui qu'ils reçoivent, pour s'en rendre à eux mêmes un compte exact. Timothée, ajoute dit le fils Apollodore dans ce discours, étoit pret de se disposer à partir pour sa seconde expédition sur mer, et ils se trouvoit à Pirée au moment de s'embarquer; ayant besoin d'argent, il aborde mon pere Paion sur le port; et le prie de lui prêter 1351 drachmes, et 2 oboles. Il avoit besoin de cette somme, et recommandoit qu'on la remit à Antimaque, qui étoit alors son thrésorier, et chargé de l'administration de tous les biens. Celui qui alla toucher cette somme à la banque, des mains de Phormion le commis, étoit Autonome, qui fut de tout temps le secrétaire d'Antimaque. Lorsque cet argent eut été livré, Phormion inscrivit sur le registre comme débiteur Timothée qui avoit emprunté cette somme; il y fit mention d'Antimaque auquel Timothée avoit dit qu'on devoit remettre cette somme; et d'Autonome qu'Antimaque avoit envoyé toucher ces deniers. On voit ibid. p. 1193 que le même Phormion, commis de Pasion, porta depuis Timothée débiteur pour une autre somme, et mis sur prit sur son registre note du nom de celui qui l'avoit recue, et de l'usage que Timothée vouloit faire de cet argent. Il parle ib. p. 1204 des banquiers qui font banqueroute, et il se sert de cette expression remarquable, τοῖς ἀνεσκευασμένοις τῶν τράπεζιτῶν⁷⁸ et p. 1205 διὰ τούτους τὸν ἄνδρας αἱ τράπεζαι ἀνασκευάζονται⁷⁹, ceux qui sont la cause des banqueroutes et p. 895 ἐν τῇ παραγραφῇ πρὸς Ἀπατούριον. Le même dans son discours contre *Callippe* p. 1236 T. 2 fait dire à Apollodore: Lycon d'Héraclée se servoit de la banque de mon pere Pasion, ainsi que beaucoup d'autres | [f. 83r] d'autres négocians: à la veille de faire un voyage dans la Libye, il compta avec mon pere devant Archébiade et Phrasias, et le chargea de remettre à Céphisiade une somme de 16 mines 40 drachmes qu'il lui laissa. Il disoit que Céphisiade étoit son associé, qu'il demeuroit habituellement dans l'Ile de Scyros, qu'il en étoit alors parti pour un objet de commerce; il chargeoit Archébiade

⁷⁷ Dem. *Contra Timotheum* 2.

⁷⁸ Dem. *Contra Timotheum* 68.

⁷⁹ Dem. *Contra Timotheum* 68.

et Phrasias de le présenter à mon pere après son retour, et de le lui faire connoître. C'est la coutume de tous les banquiers, lorsqu'un particulier dépose chez eux de l'argent pour le remettre à quelqu'un, de porter sur leur registres, outre la somme et le nom de celui qui la dépose, le nom de la personne à qui il faut la remettre, s'ils la connaissent de figure, ils se contentent d'inscrire son nom; s'ils ne la ^lp. 1237 ^lconnaissent pas, ils inscrivent aussi le nom de celui qui doit leur présenter cette personne, et la leur faire connoître. Voicy que fut le triste sort de Lycon: aussitôt après son départ, il fut attaqué par des pirates dans le golfe Argolique; ses marchandises furent transportées à Argos, et lui-même mourut percé de fleches. Dès que Callippe en eut nouvelle, il vint à la banque, et demanda si on connoissoit Lycon d'Héraclée. Oui, répondit Phormion. - Se servoit-il de votre banque? Oui, mais pourquoi demandez-vous cela? - pourquoi? le voicy. Il est mort, et je fais les affaires des habitans d'Heraclée. ἐγὼ δὲ προξενῶν τυγχάνων τῶν Ἡρακλεωτῶν. Montrez moi, je vous prie, vos registres afin que je sache s'il a laissé de l'argent; car je ^{dois} suis obligé par ma place de prendre en main les intérêts de tous les Heracléotes: ἐξ ἀντα ἀνάγκης γάρ μοι ἔστιν ἀπάντων Ἡρακλεωτῶν ἐπιμελεῖσθαι⁸⁰. Sur sa demande, Phormion lui montre aussi-tôt les registres. Callippe y fait lui-même lecture de cet article: Lycon d'Héraclée. Il faut remettre 640 drachmes à Cephiade, qui sera présenté par Archébiade. Ib. p. 1238 Callippe répète qu'il est προξενῶν τῶν Ἡρακλεωτῶν, et parle d'un autre Άre homme d'Argos qui étoit τῷ προξένῳ τῶν Ἡρακλεωτῶν. On voit ibid. p. 1154 T. 2 on voit un particulier signifier à un autre de le suivre chez son banquier, et d'y venir recevoir la somme portée par la sentence: ἐκέλευνον αὐτὸν ἀκολουθοῦντα⁸¹ ἐπὶ τὴν τράπεζαν, κομίζεσθαι τὴν καταδίκην⁸².

Les loix du commerce chez les Athéniens étoient donc infiniment multipliées, et ces questions compliquées présentoient une foule de faces, πολὺ καὶ πολλὰ ρέπει, comme dit Pindare. Pauw fait de πολὺ un adverbe, et le joint à πολλὰ, dit πολὺ καὶ πολλὰ, *cohaeret*, et traduit: *quidquid enim multum et varie agitatur, et notitat sese.* Il lit comme Schmid, et la plupart

⁸⁰ Demostene, *Contra Callippum* 6.

⁸¹ ἐκέλευνον ἐπὶ τὴν τράπεζαν ἀκολουθοῦντα ed. Rennie.

⁸² Demostene, *In Evergum et Mnesibulum* 51.

des Editeurs, et Interpretes, πολλὰ, avec un iota souscrit, et l'explique *in multas partes*, au lieu de πολλά. Marin traduit: «es [sic] estats auxquels il y a une grande multitude d'hommes, et là où une infinité d'affaires différentes surviennent, il est bien difficile d'établir tout selon l'équité et la justice». Benoit entend par τὸ πολὺ, τὸ πλῆθος, ὁ ὄχλος comme l'ancien schol. qui dit: δύναται τὸ πολὺ, ἐπὶ τοῦ ὄχλου τίθεσθαι τοῦ ἐν τῇ πόλει, οἷον· ὅπου ἔστιν ὄχλος, ἐνταῦθα | [f. 83v] ἐνταῦθα τὸν κατοικοῦντα ὄχλον· τῶν συμφερόντων τι νοῆσαι χαλεπόν ἔστιν· ἀκριβοῦς γάρ διανοίας καὶ ἡρεμούσης, καὶ ὄλιγων ἀνδρῶν τὸ ἐπὶ τοιαύτην ἐνεχθῆναι κρίσιν⁸³. Le même schol. propose un autre sens qui me paraît très-forcé: il dit que quoique les Eginetes soient tres hospitaliers, ils exercent cependant l'hospitalité avec jugement, avec discernement, savent distinguer les Etrangers qui la méritent, et qu'on ne peut pas leur faire la reproche que Telemaque fait à sa mere. *Od.* Y v. 131:

τοιαύτη γάρ ἐμοὶ⁸⁴ μήτηρ, πινυτή περ ἑοῦσα·
ἐμπλήγδην | sans discernement | ἔτερόν γε τιμᾶ⁸⁵ μερόπων ἀνθρώπων
χείρονα, τὸν δέ τ' ἀρείον' ἀτιμήσασ' ἀποπέμπει⁸⁶.

Barnes applique cette reflexion aux Evêques *infulati principes qui temere indignos frigide excipiunt, indoctos et ingratos beneficiis onustos cumulant.*

8. OLIMPICA OTTAVA, v. 62 = 46

ὅς ἡρα θεὸς σάφα εἴπαις / Ξάνθον ἥπειγεν καὶ Ἀμαζόνας εὐίπ- / πους καὶ ἐς Ἱστρὸν ἔλαύνων.

Paris, BNF, ms. Suppl. grec 935, f. 85v-86r

v. 62 | Ξάνθον | καὶ Ἀμαζόνας [sic per Ἀμαζόνας] εὐίππους | καὶ Ἱστρὸν |. M. Heyne: *An alia sit auctoribus quā constet Apollinem ab Amazonibus cultum fuisse, ita ut eas nunc adire dicatur, ignoro... Hyperboreos hīc*

⁸³ *Scholia in Pind. (scholia vet.)* O 8.30d.: δύναται τὸ πολὺ καὶ πολλὰ ῥέπον κατὰ τοῦ ὄχλου τίθεσθαι· ἐν ᾧ πόλει ἔστιν ὄχλος, ἐν ταύτῃ τὸν κατοικοῦντα τῶν συμφερόντων τι νοῆσαι χαλεπόν ἔστιν· [ἀπὸ] ἀκριβοῦς γάρ διανοίας ἔργον ἔστι τουτέστι τοῦτο ed. Drachmann.

⁸⁴ ἐμὴ ed. von der Müll.

⁸⁵ τίει ed. von der Müll.

⁸⁶ Omero, *Od.* 20.131-133.

per Istrum designet. Je crois que ces Amazones sont les deux fameuses vierges Opis et Hecaerge, qui venoient à Delos apporter à ce Dieu les prémices des Hyperboréens [v. Spanheim sur le v. 292^e vers de l'*hymne à Delos*]. Compagnes de Diane, elles fuyoient le commerce des hommes, se livroient à la chasse et menoient la même vie que les Amazones. Claudien v. 253 de son poème sur le second consulat de Stilichon:

*Jungunt se geminae, metuenda feris Hecaerge,
Et soror, optatum numen venantibus, Opis,
Progenies Scythiae: divas nemorumque potentes
Fecit Hyperboreis Delos praelata pruines.*

Claudien dit ib. de ces compagnes de Diane, qui accourent à sa voix:

*veniunt numeros et brachias nudae
Armataeque manus Jaculis et terga sagittis
Incompta, pulchraeque tamen: sudoribus ora
[f. 86r] pulverulenta rubent sexum nec cruda fatetur
Virginitas; sine lege comae, due cingula vestem
Crure tenus pendere vetant.*

Clement d'Alexandrie Stromat. L. V p. 570 rapporte ce fragment d'une ancienne hymne de Brachus Pindare les

Quant aux au Xanthe, outre le fleuve de la Troade si célèbre, il y en a un autre, et une ville de ce nom dans la Lycie, et tous les Schol. s'accordent à dire que c'est de ce dernier Xanthe que Pindare parle ici, pour désigner la Lycie, où il estoit Apollon étoit singulierement honoré, de même que Neptune à Corinthe. Aussi Apollon est-il appellé *Lycius*, et ses oracles *Lyciae sortes*. Ainsi je me vois forcé d'af de m'écartez de l'opinion de Mr Heyne, qui eroit q penche à croire qu'il s'agit ici du Xanthe, fleuve de la Troade, et je conviens avec lui que du temps de Pindare, on connoissoit fort mal la géographie, et que ce poète fait faire beaucoup de chemin à Apollon, pour arriver chez les Hyperboréens. Mais où est situé le pays des Hyperboréens. Rudbeck, dont Bailly a réchauffé le système, vous dit que c'est en Uplande. Je crois que Pindare qui a souvent parlé de la demeure des Hyperboréens,

ne la connoissoit pas mieux que nous. Au reste il est bon de remarquer en passant une méprise de Bailly. Cet ingénieux Ecrivain dit que les Indiens eux mêmes conviennent que leurs sciences viennent du Nord; mais il n'a pas pris garde que par le nord ils n'entendoient ni la Suède, ni la Laponie, mais le Nord de l'Inde. C'est ainsi que dans son Histoire de l'Astronomie, il fait naître Phérécyde dans une Ile de la mer de Syrie; il auroit du dire Syra, l'ancienne Syros, qu'on a souvent confondu avec Scyros, et qui est aujourd'hui célèbre par ses bons vins, comme elle l'étoit du temps d'Homere qui les vante, *laudibus arguitur vini vinosus Homerus*. L'ancien schol. dit que l'Ister est le pays des Hyperboréens, où se trouve la source de l'Ister, du Danube, et que les Amazones habitoient en Paphlagonie, sur les bords du fleuve Thermodon; qu'Apollon alla d'abord en Lycie, ensuite dans le pays des Amazones, puis sur les rives de l'Ister, c. à. d. chez les Hyperboréens, en Scythie, disent les nouveaux scholiastes. ce mot et de Scythie, et celui de Tatares, de Huns, sont vuides de sens, parcequ'ils s'appliquent à une foule de nations différentes. C'est ainsi qu'en Turquie les Siciliens et les Lapons, les Danois et les Espagnols sont appellés du nom générique de Francs. Άμάζονας ενίππους veut dire guerrières, comme l'explique très-bien le schol. Après ἐλαύνων il faut sous-entendre ἵππους.

9. OLIMPICA NONA, v. 36 = 24

θᾶσσον καὶ ναὸς ὑποπτέρου παντῷ

Paris, BNF, ms. Suppl. grec 935, f. 95v

v. 36 νηὸς ὑποπτέρου. il veut parler des rames, ou des voiles, et peut-être de tous les deux, parceque les vaisseau grecs alloient, et vont encore, à la rame, et à la voile. Hesiode Hesiode [sic] v. 626 *Oper. et dier.* appelle les voiles νηὸς πτηρὰ, lorsque pour indiquer qu'il faut suspendre la navigation en hyver, il dit⁸⁷:

Νῆα δ' ἐπ' ἡπείρου ἐρύσαι, πυκάσαι τε λίθοισι
Πάντοθεν, ὅφρ' ἵσχωσ' ἀνέμων μένος ὑγρὸν ἀέντων.
Ὦπλα δ' ἐπάρμενα πάντα τεῷ ἐγκάτθεο οἴκῳ,

⁸⁷ Esiodo, *Opera et dies* 624-629. Non cita il v. 626: χείμαρον ἔξερύσας, ἵνα μὴ πόθῃ Διὸς ὅμβρος.

Εὐκόσμως στολίσας νηδὸς πτερὰ ποντοπόρῳ.
Πηδάλιον δ’ εὐεργὲς ὑπὲρ καπνοῦ κρεμάσασθαι.

Homerere [sic] *Od. Λ* et *Ψ* donne ce nom aux rames:

οὐδ’ εὐήρε’ ἐρετμά, τά τε πτερὰ νηυσὶ πέλονται⁸⁸.

10. OLIMPICA DODICESIMA, v. 1

Λίσσομαι, παῖ Ζηνὸς Ἐλευθερίου (Villoison segue il testo di Schmid
ψελίσσομαι, αῖ Ζηνὸς ἐλευθερίου)

Paris, BNF, ms. Suppl. grec 935, ff. 138r-v

[f. 138r] v. 1 ψελίσσομαι, αῖ Ζηνὸς ἐλευθερίου. Avant λίσσομαι, on lit ψὲ dans le ms. Palatin suivant Schmid. Or σφ-ψὲ en Dorique signifie σφᾶς, τὸ selon le même Γ. Le schol. de Théocrite *Id.* 4 v. 3: ψὲ τὸ ψὲ οἱ Δωριεῖς ἀντὶ τοῦ σφε χρῶνται. Hesychius: ψέ, αὐτούς, αὐτάς, αὐτό, αὐτήν, αὐτό⁸⁹. Æmilius Portus dans son *Lexicon Doricum*: ψέ Doricum pronomen pro communi αὐτάς, ipsas. *Theocrit Id.* 4 v. 3 ἦ πά ψε κρύβδαν τὰ ποθέσπερα πάσας ἀμέλγες; *An alicubi ipsas clam vesperè omnes mulges? In vulgatis Graeco-Latinis Lexicis scribitur ψε, pro σφᾶς, ipsas, Dorice. Sed nullius auctoritate haec significatio confirmatur. Huc adde quod τὸ σφᾶς ἐκ τοῦ σφέας contractum, pro αὐτάς, est poëticum potius quam orationis solutaē quā Interpretes poëticorum vocabulorum uti decet. Hoc autem ψε est encliticum*⁹⁰. Grégoire, Metropolitain de Corinthe, *De Dialectis* p. 116. τὸ σφᾶς ψὲ λέγουσιν, ὡς Θεόκριτος⁹¹.

ἦ πά ψε κρύβδαν τὰ ποθέσπερα πάσας ἀμέλγες; toutéstant ἦπου αὐτὰς τὰς βόας ἐφ' ἐσπέρας πάσας ἀμέλγεις. Koën observe que les poëtes mettent σφὲ, au lieu de σφᾶς. Les grammairiens disent que les Siciliens, et

⁸⁸ Om. *Il.* 11.125, 23.272.

⁸⁹ Esichio, Ψ 95 ed. Schmidt: ψέ: αὐτούς, αὐτάς, [αὐτῶν] αὐτά, αὐτόν, αὐτήν, αὐτό.

⁹⁰ ΛΕΞΙΚΟΝ ΔΩΡΙΚΟΝ ΕΛΛΗΝΟΡΡΩΜΑΙΚΟΝ *hoc est Dictionarium doricum graeco-latinum*, quod totius Theocriti, Moschi... interpretationem continet, novum opus a M. Aemylio Porto,... nunc primum in lucem emissum, Francofurti, ex officina Paltheniana, 1603.

⁹¹ Gregorius,... *de Dialectis*... illustravit Gisbertus Koen. Accedunt grammatici Leidensis et Meermanniiani de dialectis opuscula..., Lugduni Batavorum, apud P. Van der Eyk et C. De Pecker, 1766.

surtout les Syracusains, employent ψε, et ψὶν, au lieu de σφὲ, et de σφὶν. On lit dans les Isaaci Vossii *Excerpta ex Apolloni Dyscoli grammaticā* p. 428 à la fin de Maittaire *de Dialectis*⁹²: Τῇ σφείων καὶ Αἰολεῖς χρῶνται καὶ Δωριεῖς. Δωριέων δὲ Συρακούσιοι διὰ τοῦ ψ πάσας τὰς διὰ τοῦ σφ, μονοσυλλαβούσας μὲν ἀναμφιλέκτως· ἐπὶ δὲ τῶν ὑπὲρ μίαν συλλαβὴν ἀμφιβολα⁹³ τῶν γραφῶν· ἔνια γὰρ δίχα τοῦ Ψ⁹⁴. Le même Apollonius Dyscolus *ibid.* p. 432 Ψέ Συρακούσιοι. Σώφρων· πῶς καὶ ψε γινώσκομεν⁹⁵. Άσφε⁹⁶ Αἰολεῖς· ὅτ’ ἄσφ’ ἀπολλυμένους σάως. Αλκαῖος δευτέρῳ⁹⁷. L'*Etymologicum Magnum* p. 702, L. 42: Συρακούσιοι ψὶν λέγουσι· Λάκωνες, σφίν⁹⁸. Sylburge p. 42 Col. 2 de ses *Notes* sur ce passage, corrige φὶν, au lieu de σφὶν, de même que les Béotiens disoient φὶνγξ, au lieu de σφὶνγξ, comme l'observe le scholiaste d'Hésiode sur le v. 326 de la *Théogonie* Ή δ' ἄρα Φῖκ' ὄλοὴν τέκε, Καδμείοισιν ὄλεθρον⁹⁹. Le Schol. p. 261. Col. I. Ed. de Heinsius: σφῖκ¹⁰⁰ ὄλοὴν (c'est ainsi qu'il lit) φῖκα¹⁰¹ αὐτὴν οἱ Βοιωτοὶ ἔλεγον¹⁰². Ils disoient de même φίκιον ὄρος, et non pas σφίγγιον. V. la note de Le Clerc sur ce passage. On lit de même dans Hesychius, φὶν, (au lieu de σφὶν) αὐτοῖς, ή αὐταῖς. Dans Callimaque v. 125^e de l'hymne à Diane:

κτήνεά φιν λοιμὸς ἐπιβόσκεται¹⁰³.

Meursius *in Miscellaneis Laconicis* L. 3 c. 5¹⁰⁴ cite le passage de *l'Etymologicum Magnum*, et lit φὶν, au lieu de σφὶν, comme Sylburge dont la cor-

⁹² *Graecae linguae dialecti*, in scholae regiae westmonasteriensis usum, recognitae opera Mich. Maittaire; praefactionem et appendicem, ex Apollonio Dyscoli fragmentum ineditum, addidit J. F. Reitzius, Hagae Comitis, apud J. Néaulme, 1738.

⁹³ τὰ non riportato da Villoison.

⁹⁴ Apollonio Discolo, *De pronominibus, Grammatici Graeci*, 2.1, p. 96 Schneider.

⁹⁵ fr. 84 Ahrens.

⁹⁶ Ψέ Συρακούσιοι. Σώφρων· πῶς ψε καὶ γινώσκωμες Ἅσφε ed. Schneider.

⁹⁷ *ibid.* 2.1.1.101.

⁹⁸ p. 702 Kallierges.

⁹⁹ Esiodo, *Theog.* 326.

¹⁰⁰ Φῖκ' ed. Flach.

¹⁰¹ δὲ non riportato da Villoison.

¹⁰² *Scholia in Hes. (scholia vet.)* 326.

¹⁰³ καταβόσκεται ed. Pfeiffer.

¹⁰⁴ Joannis Meursii *Miscellanea laconica, sive Variarum antiquitatum laconicarum libri IV*, nunc primum editi cura Samuelis Pufendorfii, Amstelodami, apud J. Pluymer, 1661.

rection se trouve confirmée par le Ms. de Leyde, suivant la remarque de Koen p. 118 sur Grego[si]re *de Dialectis*. C'est ainsi qu'on lit φαιρίδειν, et φαιρωτήν, au lieu de σφαιρίζειν et σφαιρωτήρ, dans Hesychius. Voyez les notes des Interpretes d'Hesychius sur le mot de Βρύα. Mais que veut dire ici ce ψε. Il seroit supportable, dit Schmid, si on suivoit l'opinion fausse du Scholiaste qui semble croire que Pindare apostrophe ici deux Divinités, 「la Fortune」「la paix, fille de Jupiter, celle qui avoit rétabli l'union la concorde entre les Tyrans de Syracuse, et les habitans d'Himère. mais Pindare n'adresse ici la parole qu'à la fortune seule. D'ailleurs ce mot rompt la mesure et l'antistrophe ne répondroit plus à la strophe. M. Heyne: *seu casu, seu stupore librarii, qui signum appositum | [f. 138v] appositionis appositum, quo ad Scholion Lector ablegari solebat, pro littera Ψ habuit, nec dignum in quo quis haereat.* Pauw dit très-bien: ψὲ quod ante λίσσομαι extabat in uno libro metrum vitiat. Una Τύχα σώτειρα h̄ic invocatur; id certius certo. Non convenit igitur ψε, quod alteram adjungit uni, quae nusquam est. An imperiti legentes apud metricum illud λειπούσης τῆς πρώτης συλλαβῆς, σε forte adjecerunt, ex quo factum deinde ψε? Potest. Illud etiam evidens, ipsum Scholiastam de unā etiam cogitasse, non de duabus. Nam eò aperte pertinet, iκετεύω οὖν σε. Neque obstat quod Εἰρήνην σώτειραν, cuius beneficium omne hic in restitutâ pace. Quare paulo liberior quidem, sed peraccommoda est intepretatio illa. Neque ambigere debuissent Interpretes, ubi istam Εἰρήνην suam filiam facit Ἐλευθερίου Διὸς, et sic nam obscurè declarat se de ipsâ Τύχῃ Pindaricâ sentire. Nihil perspicuum magis.

11. OLIMPICA DODICESIMA, v. 6 = 5

κἀγοραὶ βουλαφόροι

Paris, BNF, ms. Suppl. grec 935, f. 141r

v. 6 κἀγοραὶ βουλαφόροι. Les assemblées, les délibérations, les conseils sour ces sages résolutions, traduit Massieu, qui observe qu'il y a lieu de croire que la fortune n'est pas une divinité fort ancienne, et qu'il ne paroît pas qu'Homère l'ait connue: du moins il n'en parle pas dans ses deux poèmes; et l'on a remarqué que le mot Τύχη ne s'y trouve pas une seule fois. J'ajoute qu'on trouve seulement le mot de Τύχη dans le sens de Minerve v. 5 de l'*hymne à Pallas*; la 10^e dans les anciennes Edd., la

15^e dans celle de M. Ilgen¹⁰⁵: Χαῖρε θεά, δὸς δ' ἄμμι τύχην εὐδαιμονίην τε. Hesiode n'en parle pas d'avantage quoiqu'il nous ait laissé une liste très exacte des Dieux et de leurs généalogies. Il est vrai que le mot de Τύχη se trouve dans un endroit de ce dernier poète et que c'est un nom de Déesse; *Théogonie* v. 360. Mais il n'y a pas d'apparence que cette Déesse soit la Fortune, car premierement Hésiode la fait fille de l'Ocean et de Thetis, au lieu que la Fortune étoit fille de Jupiter. Mais en second lieu Hesiode la place \ entre les Nymphes des Fleuves; ce qui n'a nul rapport à l'idées que nous avons communément de la Fortune. Aussi les Interpretes Latins en traduisant cet endroit d'Hésiode, ne rendent pas le mot grec Τύχη par le mot Latin *Fortuna*, mais par le mots factice *Tyche*. Pour toutes ces raisons on peut assurer que la Déesse Τύχη dont Hésiode fait mention, n'est point la Fortune; qu'Homere et Hésiode n'ont point connu \ parlé de \ cette Déesse, et que par conséquent il est fort vraisemblable qu'elle n'étois pas encore connue de leur temps.\

12. OLIMPICA DODICESIMA, v. 26 = 18

καὶ δὶς ἐκ Πυθῶνος Ἰσθμοῦ τ', Ἐργότελες

Paris, BNF, ms. Suppl. grec 935, f. 145r-v

v. 26. καὶ δὶς ἐκ Πυθῶνος Ἰσθμοῦ τε. Le nouveau schol. καὶ δὶς ἐν Πυθῶνι νικήσας, καὶ ἐν τῷ Ἰσθμῷ. A-t'-il remporté deux victoires aux jeux Pythiques, et une autre aux jeux Isthmiques, ou bien, comme le croit Benoît, n'a-t'-il remporté que deux victoires, dont l'une aux jeux Pythiques, et l'autre aux Isthmiques. Le Sueur traduit:

*bis palmâ quoque Pythiâ
Auctus, bis spatius victor in Isthmiis*

Il a donc cru qu'Ergoteles avoit remporté deux victoires aux Jeux Pythiques, et deux autres aux Isthmiens. De Lagausie evite la difficulté, et

¹⁰⁵ *Hymni homerici*, cum reliquis carminibus minoribus Homero tribui solitis et Batrachomyomachia. Addita est Demetrii Zeni versio Batrachomyomachiae dialecto vulgari [ejusdem versio latina per M. Crusium] et Theodori Prodromi Galeomyomachia. Textum recensuit et animadversionibus criticis illustravit Carolus David Ilgen,... Halis Saxonum, e libaria Hemmerdeana, 1796.

traduit littéralement: «mais puisque tu as maintenant été couronné aux Jeux Olympiques deux fois aux Pythiques, et aux Isthmiques». Et Sozzi: «maintenant couronné à Olympie, et deux fois à Pitho, et dans l'Isthme». Massieu traduit: «deja couronné deux fois aux Jeux de Delphes et de l'Isthme». Pausanias L. 6. c. 4. p. 463¹⁰⁶ dit en parlant de la statue d'Ergotele dans l'Altis ou bois sacré d'Olympie s'exprime en ces termes: Ἐργοτέλης δὲ ὁ Φιλάνορος δολίχου δύο ἐν Ὀλυμπίᾳ νίκας, τοσάντας δὲ ἄλλας Πυθοῖ καὶ ἐν Ἰσθμῷ τε καὶ Νεμείων ἀνηρημένος &c &c. Il étoit donc Periodonique, c.à.d. qu'il remporta des jeux victoires dans le quatre jeux solemnels de la Grece. Car les Grecs appelloient ce quatre jeux du nom de *periode*, comme qui diroit, la révolution des quatre jeux, et ils donnoient le nom de *périodonique* à ceux qui s'étoient signalés dans tous les quatre. Peu d'Athletes parvenoient à mériter un titre si glorieux. Mais, ajoute M. l'Abbé Massieu p. 490 t. 4, Ergotele le mérita doublment, car il fut deux fois vainqueur dans chacun de ces quatre jeux. L'Abbé Massieu fait dire de et Sozzi qui l'a copié, fait dire de plus à Pin Pausanias que la statue d'Ergotele étoit de la façon de Lysippe, et qu'il falloit que cet Athlete fut un colosse, puisqu'il surpassoit en hauteur tous les hommes, qui par la grandeur de leurs taille avoient été fameux dans l'Histoire, et que pour trouver quelqu'un avec qui l'on pût l'assortir, il falloit remonter jusqu'aux temps héroiques et fabuleux. Mais c'est une méprise du savant Abbé Massieu. Il n'a pas fait attention que dans ce dernier article, Pausanias ne parle plus d'Ergotele, mais du fameux Polydames qui étoit en effet d'une taille gigantesque. Immédiatement après [f. 145v] après le passage que nous venons de citer, Pausanias¹⁰⁷ s'exprime en ces termes: ὁ δὲ ἐπὶ τῷ βάθρῳ, τῷ ὑψηλῷ, Λυσίππου¹⁰⁸ μέν ἐστιν ἔργον, μέγιστος δὲ ἀπάντων ἐγένετο ἀνθρώπων, πλὴν τῶν ἡρώων καλούμενων, καὶ εἰ δή τι ἄλλο ἦν πρὸ τῶν ἡρώων θνητὸν γένος. ἀνθρώπων δὲ τῶν καθ' ἡμᾶς οὗτός ἐστιν ὁ μέγιστος Πολυδάμας Νικίου. Pausanias conte ensuite l'histoire de ce Polydamas. Ces mots seuls ὁ δὲ ἐπὶ τῷ βάθρῳ suffisoient pour indiquer à l'Abbé Massieu que Pausanias passoit à un autre article, et οὗτός ἐστιν ὁ μέγιστος Πολυδάμας prouvent

¹⁰⁶ Pausania 6.4.11.

¹⁰⁷ Pausania 6.5.1.

¹⁰⁸ ὑψηλῷ <Λυσίππου> ed. Spiro.

qu'il s'agit ici de Polydamas, de sa grande taille, et de sa statue faite par Lysippe. Cet exemple seul suffirait pour nous apprendre à nous méfier des citations qu'on trouve même dans les ouvrages des savans les plus profonds, et les plus exacts. Massieu a également tort lorsqu'il dit p. 490 qu'Ergotele tient un rang considérable dans l'Histoire.

13. OLIMPICA TREDICESIMA, v. 9 = 7 τάμι ἀνδράσι πλούτου

Paris, BNF, ms. Suppl. grec 935, f. 153v

v. 9. ταμίαι ἀνδράσι πλούτου. Mr Heyne dit que ταμίαι vient de ταμίας, mais ce mot n'est point grec, et ταμίαι masculin peut parfaitement convenir dans toutes les langues à des Déeses. Demosthene dans sa *première Philippique* p. 49 T. I Ed. de Reiske: τῶν [μὲν non riportato da Villoison] χρημάτων αὐτοῖ, ταμίαι καὶ πορισταὶ γενόμενοι¹⁰⁹. Je n'ai jamais vu Pauw si en colere, qu'à l'occasion d'une correction que Schmid avoit faite sur ce passage. Voicy ses expressions: *perquam ridiculè Schmidius, ob metrum, librorum omnium lectionem constantissimam mutavit, et pro ταὶ τε βάθρον πόλιων [sic], ἀσφαλῆς Δίκα, scripsit ταὶ τε Δίκα πόλιων, ἀσφαλές βάθρον; sciunt primam in βάθρον esse ancipitem. Monere pudet: cave igitur mutes... qui talia contrectant, judicio carent, et poëtarum scripta e manibus deponere debent. Sed ita sapiunt nasutuli. ὄμοτροφος¹¹⁰ etiam placebat illis pro ὄμότροπος. Quis credat, nisi oculis videret?*

Abstract

The July 1799 issue of *Magasin Encyclopédique* contained an announcement by the magazine's editor, Aubin-Louis Millin, in the *Nouvelles Littéraires* section. This announcement was about a Greek language course that was going to be taught by Jean-Baptiste-Gaspard d'Ansse de Villoison (1755-1806). Among the materials left by the scholar and preserved at the Bibliothèque Nationale de France, in the manuscript Supplément grec 935, the *Notes critiques sur les Olympiques de Pindare* are bound on ff. 1-161. This is an extensive but unfinished

¹⁰⁹ Dem. *Phil.* 1.33.

¹¹⁰ Così poi ed. Snell-Maehler.

commentary on Pindar's *Olympiques*. Villoison comments on the first twelve in their entirety and stops at the opening verses of the thirteenth. The contribution takes into consideration some aspects of the commentary and presents the edition of a selection of significant passages.

Maria Stefania Montecalvo
mariastefania.montecalvo@unifg.i

Gianni Antonio Palumbo

Vita scolastica e riflessione sull’istruzione nell’opera di Piero Calamandrei

La figura di Piero Calamandrei (1889-1956), costante oggetto di interesse per gli studi giuridici, non è stata altrettanto costantemente sondata sotto il profilo letterario, nonostante la qualità della sua produzione, che raggiunge il culmine nell’*Inventario della casa di campagna*, pubblicato nel 1941 per i tipi di Le Monnier «in 300 copie numerate» e destinato a una circolazione privata¹. L’opera ricevè apprezzamenti, come testimoniato dalle lettere conservate presso l’Archivio Calamandrei di Montepulciano. Attilio Momigliano vi percepiva «l’odore della terra e la magia che essa nascondeva in ogni suo albero» e ancora ne segnalava l’abbondanza di «nature morte d’una singolare sensibilità ed evidenza», la «mano leggera», il «senso magico»; pur non mancando di rilevarne alcuni difetti, dichiarava di considerarlo «per motivi artistici e personali, fra le migliori» letture della sua vita². Eppure, soffocate dalla mole della sua produzione giuridica, e forse dalla facile tendenza all’oblio – per non dire all’insabbiamento – che ha caratterizzato molte scritture di qualità del Novecento, le opere letterarie di Calamandrei non hanno goduto di costante attenzione critica. Possiamo segnalare, tra gli altri lavori, il saggio di Francesco Flora su *Calamandrei scrittore* pubblicato nel numero straordinario de «Il Ponte, rivista mensile di

¹ Cfr. S. Calamandrei, *Prefazione*, in P. Calamandrei, *Inventario della casa di campagna* (1941), Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2024, p. v.

² A. Momigliano, Lettera da Firenze, 29 dicembre [1941], ivi, pp. 314-316.

politica e letteratura fondata da Piero Calamandrei», dedicato al Nostro nel novembre 1958³. Flora sottolineava come «ordine e chiarezza» fossero «una primaria virtù di stile da riconoscere così nei suoi trattati giuridici come nel suo *Elogio dei giudici*, nelle fiabe giovanili, nei *Colloqui con Franco* e nel più maturo *Inventario della casa di campagna*⁴. Senz’altro ha giovato non poco alla conoscenza del Calamandrei scrittore la sistematica opera di pubblicazione o riedizione dei suoi testi promossa e/o condotta da Silvia Calamandrei e da altri studiosi. Così, per esempio, Franco Lorenzoni ha posto l’accento sulla «lievità ed ironia capaci di fare da contrappunto a considerazioni amare e a volte tragiche sulla condizione umana» nei bellissimi *Colloqui con Franco*⁵, espressione viva di una «pedagogia dell’ascolto»⁶. Silvia Calamandrei ha potuto segnalare la «ricchezza emotiva e narrativa», accanto alla «qualità della scrittura di Piero, già letterariamente matura», nel carteggio intrattenuto tra il 1908 e il 1915 con Ada Coccia, futura consorte del giurista⁷. Giorgio Luti, curatore del volume *La burla di Primavera con altre fiabe, e prose sparse*, ha evidenziato la felicità delle fiabe di Calamandrei, nella loro capacità di «trasformarsi in esperienza vissuta, in un evento esente da ogni contaminazione allegorica, proiettato in uno spazio reale in cui coincidono perfettamente libera fantasia e tensione etica»⁸. Recentemente, poi, importante è segnalare il Convegno *Calamandrei, uomo di lettere: favole-fiabe*, organizzato dal Centro Internazionale di Studi Europei Sirio Giannini, per la Direzione scientifica di Daniela Marcheschi, tenutosi a Seravezza il 5 dicembre 2024⁹.

³ F. Flora, *Calamandrei scrittore*, «Il Ponte» 14, 1958, supplemento al numero 11, pp. 45-53.

⁴ *Ibid.*, p. 45.

⁵ F. Lorenzoni, *L’ascolto di un padre attento*, in P. Calamandrei, *Colloqui con Franco* (1923), introduzione di F. Lorenzoni, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2016, p. xv.

⁶ *Ibid.*, p. xiv.

⁷ S. Calamandrei, *Premessa* a P. Calamandrei, *Ada con gli occhi stellanti*, Palermo, Sellerio, 2005, p. 10.

⁸ G. Luti, *Tra favola e memoria*, in P. Calamandrei, *La burla di Primavera con altre fiabe, e prose sparse*, a cura di G. Luti, Palermo, Sellerio, 1987, pp. 144-145. Dello stesso autore si veda anche G. Luti, *Calamandrei letterato*, in *Piero Calamandrei tra letteratura, diritto e politica*, Firenze, Vallecchi, 1989, pp. 13-31. Importante nella bibliografia su Calamandrei resta A. Galante Garrone, *Calamandrei*, Milano, Garzanti, 1987.

⁹ I lavori sono visionabili al seguente link: <https://www.youtube.com/watch?v=pUZurcjBInA>. Hanno collaborato al Convegno la Biblioteca Archivio Piero Cala-

La pratica dell'insegnamento universitario e del dialogo con le giovani generazioni studentesche ha connotato l'esperienza di Calamandrei, in feconda interazione con la dedizione alla scrittura letteraria e all'attività forense. Alla luce di questo, non stupisce che riflessione sulla scuola e istantanee di vita scolastica si intreccino con esiti felici nell'opera di Piero Calamandrei. Proprio l'esame di tali connessioni tra gli scritti letterari, la produzione oratoria e le concrete battaglie condotte dal Nostro nella sua quotidianità è l'obiettivo di questo breve contributo, in cui anche l'annotazione biografica non è da intendersi quale indulgenza a un gusto marcatamente aneddottico, ma è semmai riprova di tale inscindibile nodo di vita e letteratura.

Già i carteggi rivelano l'attenzione del giurista toscano a problematiche legate alla gestione di scuole e collegi. Un esempio concreto è dato dalle lettere ad Ada Coccia, nel periodo in cui la futura signora Calamandrei lavorava come educatrice a Villa della Regina, presso l'Istituto delle Figlie dei Militari. Ada non era del tutto soddisfatta dell'impiego. La indisponevano le noie legate alla sorveglianza di una tavolata di sette fanciulle che – a detta della giovane – non facevano che «piangere e mangiare come... porcellini» e in generale quelle conseguenti alla vigilanza durante la ricreazione:

stasera questa valanga di ragazze erano insopportabili, urlavano, facevano un chiasso così sguaiato così antipatico che urtavano proprio il sistema nervoso alla persona meno nervosa (che sarei io vero?). Sono andata in Chiesa a placare le ire¹⁰.

Così, un mese dopo la lettera in cui Calamandrei svelava il sovrapporsi tra l'immagine di Ada e quella sorniona e ridente della Primavera che vinceva la stolidità del Re Barbogio in *La burla di Primavera*¹¹, l'uomo si dimostrava infastidito dal fatto che Ada gli avesse domandato se fosse

mandrei, la Biblioteca Comunale Sirio Giannini, la Fondazione Terre Medicee, la Fondazione Dino Terra e il CISLE di Torino.

¹⁰ Una lettera di Ada, nel giorno dell'Epifania, Torino 6.I.911, in Calamandrei, *Ada con gli occhi stellanti...* cit., pp. 95-96.

¹¹ P. Calamandrei, *La burla di Primavera al Re Barbogio*, in Id., *La burla di Primavera e altre fiabe*, Milano, Alpes, 1920, poi in Id., *La burla di Primavera con altre fiabe, e prose sparse...* cit., p. 11-33.

accettabile il posto, proposto dal fratello, di commessa in un magazzino di Milano. Roso dalla preoccupazione – neanche tanto velata – che il trasferimento a Milano potesse diventare definitivo, Piero difendeva quel lavoro di educatrice che, pur economicamente (e non di rado anche professionalmente) poco gratificante, aveva una sua non disprezzabile ricaduta sociale e un suo «decoro»:

Il posto della Villa della Regina è un posto misero dal lato economico, ma è un posto decoroso, dignitoso, soddisfacente dal lato morale; se tu andassi a Milano, avresti un posto che, per i denari è all'incirca equivalente; e, per il decoro, non è certo pari...

[...]

No, no... Adina... Per conto mio, cento volte meglio la Villa della Regina, colle sue Direttrici rigorose, colle sue bambine svogliate, colle sue porte chiuse dinanzi ai cuori anelanti alla libertà, piuttostoché l'impieguccio milanese, l'impieguccio meschino, trito, monotono, avvilente... dato a te, che hai la persona così dritta e le mani così bianche e il passo così principesco...¹²

Se l'attenzione alla formazione fu parte integrante della sua attività professionale, che lo vide non solo esercitare l'avvocatura ma la docenza universitaria e, tra il 1943 e il 1947, il Rettorato dell'Università di Firenze, l'interesse pedagogico si manifesta in tutte le sue opere. Nell'*Inventario della casa di campagna*, assistiamo a uno scorciò di educazione parentale per l'apprendimento della scrittura calligrafica. Docente era il nonno Agostino, a lungo pretore a Montepulciano, dove risiedé fino alla morte. «La scrivania dal nonno fu il mio primo banco di scolaro»¹³, racconta Calamandrei, che rievoca il teatro delle sue esercitazioni di asteggio con attenzione ai dettagli sensoriali («l'inchiostro del calamaio, che sapeva forte d'aceto» e che «era coperto da una morchia di polverino»), a similitudini immaginose (l'atto dell'intingere la penna nell'inchiostro era paragonato a quello compiuto dal «pescatore nello strato di alghe che galleggia sulle acque degli stagni») e persino alle posture di Agostino, che

¹² *Ada commessa di magazzino a Milano?*, lettera di Piero Calamandrei (Firenze, 9.IV.12) in Id., *Ada con gli occhi stellanti...* cit., pp. 221, 223.

¹³ Calamandrei, *Inventario della casa di campagna...* cit., p. 77.

i primi tempi guidava la mano del piccolo scrivano e in seguito si sarebbe limitato a starsene «ritto vicino al banco», e agli effetti di quei momenti di scuola. L’uno era dato dalle macchie di rosso legate al polverino; esse divenivano occasione d’orgoglio per lo studente e lasciapassare per il divertimento: «quelle mani sudicie, segno del lavoro onestamente compiuto, erano il passaporto per uscire sulla piazza, a respirare la libertà»¹⁴. Infatti, all’apprendimento in studio seguiva il momento della passeggiata, cui il nonno conferiva sfumature ludiche, ma di cui si avvaleva anche per coadiuvare il piccolo Piero nella sua scoperta del mondo; proprio pagine relative al passeggiaggio sono indicative del «tessuto pittorico di questa prosa che certo deve molto all’esperienza della “macchia” toscana, ma che in questa non si esaurisce, travalicandone notevolmente i limiti»¹⁵. Quanto alla sua azione didattica, nonno Agostino si serviva col nipote di quello che i comportamentisti definirebbero un ‘rinforzo’: all’esercitazione ben svolta seguiva il premio di un «bicchierino di “acqua melata”»¹⁶. L’uomo attribuiva ai compiti dal fanciullo anche una votazione e, se risultava positiva, il successo formativo schiudeva l’accesso alla degustazione di quella che – come Piero scriveva – «in tecnologia si sarebbe potuta chiamare un sottoprodotto del miele»¹⁷. Per un curioso equivoco, il nonno era convinto che il nipotino ne fosse ghiotto, e quest’ultimo invece la trangugiava in tutta fretta, per non dare un dispiacere ad Agostino, cercando di soffocare la sensazione di disgusto che gli derivava dal sapore sgradevolmente dolciastro. Ecco, quindi, che, quando un giorno il nonno aveva innalzato l’asticella della difficoltà sottoponendogli un quaderno di livello superiore a quello per principianti precedentemente adoperato, e il bambino aveva fatto registrare una performance scadente, rimediando un ‘uno’ «col lapis rosso» («non mi dette “zero” per non avvilirmi»¹⁸),

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Luti, *Calamandrei letterato...* cit., p. 18. Su tale aspetto, vedi anche quanto scrive Barile a proposito dello stile dell’*Inventario*, in L. Barile, *Piero Calamandrei uomo e umanista: il codice e la rosa*, «Belfagor» 58, 2003, 2, p. 178: «È una scrittura che partecipa della pittura, e in particolare della pittura dei macchiaioli toscani, dai quali desume una sintassi breve e giustapposta, e la tendenza descrittiva, coloristica, aggiungendo alla chiara fermezza della sua scrittura politica un registro più intimo: quello della perplessità».

¹⁶ Calamandrei, *Inventario della casa di campagna...* cit., p. 86.

¹⁷ *Ibid.*, p. 89.

¹⁸ *Ibid.*, p. 85.

una consolazione alle lacrime sgorgate era stata garantita dall'improvviso sollievo per aver scongiurato il premio dell'acqua melata.

Molto interessanti, e non prive di valore documentario, le informazioni che Calamandrei in questo passo fornisce sulla struttura tipica dei quaderni che il nonno gli forniva:

Usava allora la scrittura inclinata: e per abituar la mano a quella pendenza, le pagine dei quaderni destinati ai principianti (copertina verde) portavano non soltanto le rigature orizzontali, ma anche, da destra e sinistra, certe rigature oblique che si incrociavano a sghembo con le prime: in modo che seguendo il doppio segno era facile, fin dalle prime volte, tracciare le aste tutte inclinate a un modo. Ma dopo il soddisfacente esperimento delle prime lezioni, il nonno volle passarmi senz'altro al quaderno di grado superiore (copertina gialla) in cui erano tracciate soltanto le rigature orizzontali¹⁹.

Emerge in queste pagine il gusto degli «aneddoti e di considerazioni piene di *humour*»²⁰ che, come rileva Paolo Barile, caratterizza le pagine dell'*Elogio dei giudici scritto da un avvocato*. Esso si coglie anche nelle prose sparse pubblicate nel volume Sellerio a cura di Giorgio Luti, in cui fanno capolino istantanee di vita scolastica.

Vogliamo le stufe recava umoristicamente in esergo due versi della scena prima del primo quadro della pucciniana *Bohème*, connotati dalla bontà caratteristica delle battute iniziali del libretto di Illica e Giacosa. Lo sguardo sorridente accompagnava l'intera narrazione, che però al fondo rappresentava le difficoltà in cui versavano le scuole italiane agli inizi del Novecento. Al centro della prosa v'era un inverno – quello dell'anno della quarta ginnasiale – particolarmente rigido e non bilanciato da adeguato riscaldamento delle aule, in cui gli studenti pativano il freddo. Si susseguivano le improbabili soluzioni escogitate dalla dirigenza, quali quella di intervallare le lezioni con momenti di movimento in palestra, fattore che scatenava l'indisciplina di ragazzi in preda agli ormoni, i quali,

¹⁹ *Ibid.*, p. 84.

²⁰ P. Barile, *Introduzione*, in P. Calamandrei, *Elogio dei giudici scritto da un avvocato* (1935), introduzione di P. Barile, Milano, Ponte alle Grazie, 2012 (rist. anast. quarta edizione, Firenze, Le Monnier, 1954), n.p.

appena «liberati dalla immane ghiacciaia», si dimostravano agguerriti e pronti a dar vita a una «bufera» di gioiosa esuberanza²¹. Già in questa circostanza è abbozzata la figura, ricordata con affetto, del Preside; una delegazione di studenti si era recata da lui per protestare e aveva così avuto riprova delle molteplici manifestazioni dell'ingiustizia sociale. «In verità nella stanza di presidenza c'era un calduccino primaverile, e nella stufa con allegro brontolio le legna scoppiettavano fra un lingueggiar di fiammelle»²². Nel momento in cui il Preside, notando i risolini degli studenti e gli sguardi cupidi verso «il focherello», precisava di aver provveduto a proprie spese a riscaldare con «un fascinotto» il suo ufficio, la risoluzione – protestataria, a suo modo – era escogitata. Ciascuno studente, il giorno dopo, in una sorta di giovanile carboneria, avrebbe provveduto *chiotto e muto* a portare con sé uno scaldino. Se la gerarchia presupponeva la diseguaglianza tra il dirigente da un lato, e il corpo docente e studentesco dall'altro, «Gli scaldini» degli allievi «eran tutti uguali, accesi e fumiganti tutti, tutti di quella forma goffia che in toscana si chiama *cecia*»²³. La ripetizione, triplice, del ‘tutti’ non lascia spazio alla possibilità di ingannarsi in merito allo spirito egualitario dell’azione posta in essere. Non sfuggano i tratti dello stile di Calamandrei, che alterna il toscanismo pretto con elementi enfatici, quali – poco prima – la formula del *senatus consultum ultimum* («DENT OPERAM CONSULES NE QUID RESPUBLICA DETRIMENTI CAPIAT»; si veda Cesare, *Bellum civile*, I 5, 3) o, nel finale, il riferimento, accomunante profano e sacro, a un’innodia simil-pindarico-ambrosiana, peraltro innalzata, in chiave straniante, alla *cecia* salvifica²⁴. La presenza di una sorta di narratore mitomane²⁵, che affiora anche nell’altro racconto scolastico, è in linea con

²¹ P. Calamandrei, *Vogliamo le stufe*, in Id., *La burla di Primavera con altre fiabe, e prose sparse...* cit., p. 81.

²² *Ibid.*, p. 82.

²³ *Ibid.*, p. 83.

²⁴ *Ibidem*: «quando il professore entrò, alla *cecia* appunto noi cantavamo un inno liturgico e profano insieme, pindarico e ambrosiano, ch’io avevo scritto la mattina per l’occasione».

²⁵ Facciamo riferimento a questa categoria come a un narratore «sempre pronto a sollevare alle altezze del mito» (per recuperare un’espressione di Conte riferita a Petronio; cfr. G.B. Conte, *L’autore nascosto: un’interpretazione del Satyricon*, Bologna, Il Mulino, 1997, p. 81) le proprie, spesso ordinarie, vicende quotidiane.

la volontà di rievocare, dalla prospettiva presente, l'ardenza e l'euforia della stagione giovanile, in cui ogni cosa si coloriva di sfumature epiche.

Quanto rievocato in *Una questione d'economia... scolastica* potrebbe invece apparire una surreale applicazione *ante litteram* della «competenza imprenditoriale» annoverata come settima tra le Competenze chiave dell'Unione Europea per l'apprendimento permanente. Alla tirata sulla vita grama – dal punto di vista economico – dello studente «bruco-ginnasiale» prima della metamorfosi in «farfalla-universitaria»²⁶, seguiva la rievocazione della costituzione di una Società di ‘mutuo soccorso’ tra studenti, che in realtà si fondava sull’impegno di alcuni ignoti allievi (tra i quali Calamandrei figurava come «rappresentante onorario senza partecipazione agli utili»²⁷) a svolgere «qualsiasi componimento o traduzione a prezzi mitissimi e colla massima cura»²⁸. Intercettato da un docente il volantino, Piero veniva convocato dal Preside, che lo sospettava coinvolto perché quella lucrosa attività doveva pur essere svolta da qualcuno bravo, o «meno peggio», nei componimenti. Qui, il dirigente si rivela molto abile nella gestione della situazione; il ginnasiale stava sulle difensive e negava la propria partecipazione con tanto di «sgranamento [...] idiota» degli occhi. Emerge nuovamente la mitomania del narratore che rievoca la giovinezza e, nel farlo, adopera il termine di «perversità» (p. 95) per definire, drammatizzando, la propria attitudine nella situazione, o ancora muove dal lessico burocratico a quello enfatico («Restammo soli: terribile momento!», p. 92), non disdegnando le citazioni (la non inusuale *iunctura* letteraria «amoroso giovine» o il motto *Litterae non dant panem*). Il Preside riesce a veicolare il proprio messaggio educativo attraverso una saggia strategia; dopo aver abbandonato ogni «rigor di accusatore», mostra la propria vera reazione alla bravata, un’ilarità che lo conduce al riso: un riso «di indescrivibile beatitudine». Il motivo del Riso del Barboglio è ricorrente nella scrittura di Calamandrei. A fronte della gaia freschezza della Primavera e delle risa dei cortigiani per la *bêtise* del monarca che pretendeva di contrastare i naturali ritmi stagionali (voleva

²⁶ P. Calamandrei, *Una questione d'economia... scolastica*, in Id., *La burla di Primavera con altre fiabe, e prose sparse...* cit., p. 84.

²⁷ *Ibid.*, p. 88.

²⁸ *Ibid.*, p. 89.

cristallizzare ogni cosa nella condizione di un triste inverno consono al proprio lutto), anche il Re Barbogio della già citata *Burla di Primavera*, nel finale, si abbandonava a un riso incontrollabile, agitando il suo spadone, trasformato dalla fanciulla divina in un «virgulto di giaggiolo», metafora di un'autorità dispotica resa oramai inoffensiva²⁹. «Ah, sciocco re, che volevo imprigionar la Primavera!...», esclamava, palesando la propria resa all'ineluttabile, che il Potere, pur nel suo arbitrio sfrenato, non può impedire. Quel motivo può applicarsi anche a tale situazione. Il Preside mostrava di cogliere l'aspetto umoristico della faccenda: la truffaldina industria di coloro che sperava non fossero studenti del suo Liceo, ma semmai universitari. Calamandrei si soffermava a descrivere il riso dell'uomo, « pieno di sonorità imprevedute e di sibili e di gorgoglii, dolce talvolta come un gracida sommesso di ranocchie in amore, solenne ora come un brontolar di tuono lontano... »³⁰. La similitudine della lontananza del tuono implicava l'allontanamento del pericolo repressivo. Quel ridere rammentava l'attitudine del nonno Agostino, descritta da Piero nelle passeggiate dell'*Inventario della casa di campagna*; mentre assecondava, tenendolo «solidamente» per mano, il «passo con variazioni di danza, una specie di saltellio ritmico» del nipote, «il signor Pretore voleva restar serio; ma una certa furberia di riso mi pareva che gli facesse capolino nelle pieghe degli occhi»³¹. È il riso dell'autorevolezza fintautoritaria, che non disdegna sprazzi e spazi di leggerezza, rifuggendo il rischio del dispotismo. Dopo aver congedato il ginnasiale con «gentilezza soave», il Preside lo richiamava e, con un gesto eloquente, spiegava il suo punto di vista: «il fare i compiti ai compagni meno bravi è una carità naturale... Anch'io, lo confesso, quand'ero scolaro non potevo rifiutar mai tali piaceri... Ma il colmo della impudenza è il farsi pagare... il farsi pagare a tariffa!»³². La ripresa del riso accompagnava il congedo, ma quello che ci pare significativo è, come anticipavamo, il gesto compiuto dal dirigente tra il richiamare l'allievo e il suo breve discorso: «posò di nuovo le lenti». L'uomo lo aveva fatto prima di abbandonarsi al riso e

²⁹ Calamandrei, *La burla di Primavera al Re Barbogio...* cit., p. 25.

³⁰ *Ibid.*, p. 94.

³¹ Calamandrei, *Inventario della casa di campagna...* cit., p. 97.

³² Id., *Una questione d'economia... scolastica...* cit., p. 96.

lo ripete ora. L'atto di deporre le lenti, un 'gesto-espressione' (per usare una categoria di Jan Mukařovský³³), è il segno dell'autorità che dismette i propri panni, sfuoca la vista e rivolge lo sguardo ad altri orizzonti, non a quelli del rigorismo ma al «dolce rumore della vita». Finge di non vedere quando comprende benissimo, e in questo atto di apparente svagatezza fa germogliare nello studente il seme dell'intelligenza e della *social catena*: «il fare i compiti ai compagni meno bravi è una carità naturale». Quando Piero si allontana, nel descrivere il riso del Preside recupera esattamente le parole adoperate poche pagine prima; esso è «dolce talvolta come un gracida sommesso di ranocchie in amore, solenne ora come un brontolar di tuono lontano...»³⁴. Nell'armamentario del 'narratore mitomane' non poteva mancare lo stile formulare tipico dell'epos...

Quella verso il mondo della scuola e i processi dell'istruzione e della formazione è dunque un'attenzione mai venuta meno nel percorso di Piero Calamandrei e declinata anche nella pratica, come rilevabile dalla testimonianza di Teresa Mattei in occasione del 60° Anniversario della Liberazione³⁵. Mattei era stata espulsa da tutte le scuole del Regno perché si era rifiutata di ascoltare una lezione sulla 'razza ariana' impartita da un professore di Scienze, denigratoria nei confronti degli ebrei. Nello studio di Borgo degli Albizzi, in cui il padre aveva condotto la ragazza, Calamandrei le aveva fatto notare che non poteva più frequentare l'Istituto, ma nulla le vietava di sostenere gli esami di maturità da privatista. Sarebbe stato uno schiaffo morale verso il sistema scolastico fascista se la ragazza si fosse presentata agli esami proprio in quel Liceo Michelangelo. Cosa che Teresa Mattei fece, non solo scongiurando la perdita dell'anno scolastico, ma riuscendo addirittura a diplomarsi con un anno di anticipo rispetto ai suoi compagni di classe.

Questo suo impegno in difesa del diritto all'istruzione e, in seguito, a una scuola conforme a quanto auspicato dalla Costituzione, si traduce anche nei celebri discorsi pubblicati nel volume Sellerio *Per la scuola*,

³³ J. Mukařovský, *Tentativo di analisi strutturale del fenomeno dell'attore* (1931), in Id., *Il significato dell'estetica*, Torino, Einaudi, 1973, in particolare pp. 343-347.

³⁴ Calamandrei, *Una questione d'economia... scolastica...* cit., p. 96.

³⁵ L'evento ha avuto luogo Firenze, Giovedì 5 maggio 2005, presso la Casa dello Studente "Piero Calamandrei". La testimonianza è visionabile su <https://www.youtube.com/watch?v=47UgtFeaXUo>

con introduzione di Tullio De Mauro e nota storico-bibliografica di Silvia Calamandrei. Il fondamentale lascito di questi discorsi – come ben evidenziato da De Mauro – è «*L'idea di scuola come “organo costituzionale”, un cui corollario è la necessità di un impegno pubblico nell'aprire e tenere scuole aperte a tutte e a tutti*»³⁶.

Primo scritto antologizzato nel volume è l'interpellanza presso la Camera dei Deputati, avvenuta il 16 dicembre 1948, pubblicata già nello stesso anno col titolo *In difesa dell'onestà e della libertà della scuola*; Calamandrei prendeva posizione contro la mancata conferma di Luigi Russo nel ruolo di direttore della Scuola normale superiore di Pisa, operata irruzialmente dal ministro Gonella, che aveva affidato l'incarico al professor Remotti, ordinario dell'Università di Genova. Il Nostro sondava le vere motivazioni che si celavano dietro quello ch'era stato presentato quale naturale avvicendamento «in armonia con le prescrizioni dello statuto della scuola che prevede (articolo 1), fra i suoi fini, quello di promuovere, oltre l'alta cultura letteraria, anche quella scientifica»³⁷. Il giurista svelava le ragioni di ‘opportunità’ – o meglio «disinfezione politica» – a fondamento della decisione, contrapponendo a queste indebite ingerenze le qualità di studioso e critico, oltre che di direttore, di Russo. L'occasione gli consentiva anche di far riferimento al trasferimento del provveditore «Dessy» [sic] da Sassari a Trapani³⁸, reo di non aver decretato un giorno di

³⁶ T. De Mauro, *Introduzione a P. Calamandrei, Per la scuola*, introduzione di T. De Mauro, nota storico-bibliografica di S. Calamandrei, Palermo, Sellerio, 2008, p. 26. La nota di Silvia Calamandrei segnala altri importanti snodi dell'attività di Calamandrei in difesa della scuola pubblica, tra cui la conferenza *Patria e educazione*, tenuta su invito della sezione senese della Federazione nazionale donne italiane, a Siena, nel 1921; essa è stata parzialmente pubblicata in P. Calamandrei, *La lapide della discordia*, Montepulciano, Le Balze, 2006; il volume *L'Università di domani*, dedicato a Giuseppe Lombardo Radice e scritto con Giorgio Pasquali (Foligno, Campitelli, 1923); la collaborazione con Lombardo Radice nella Commissione per «la revisione dei libri di testo di storia», di cui resta un resoconto manoscritto presso l'Archivio della famiglia Calamandrei (Cfr. S. Calamandrei, *Nota storico-bibliografica* in Calamandrei, *Per la scuola...* cit., pp. 32-36).

³⁷ P. Calamandrei, *In difesa dell'onestà e della libertà della scuola*, in Id., *Per la scuola...* cit., p. 45.

³⁸ Sul trasferimento di Giuseppe Dessí, si veda G. Dessí, *Diari 1931-1948*, a cura di F. Linari, Roma, Jouvence, 1999, pp. xxxvi, 236, 238. Molto utile per i rapporti di Dessí con Calamandrei è *Dessí e la Sardegna. I carteggi con «Il Ponte» e il Polifilo*, a cura di G. Vannucci, Firenze, Firenze University Press, 2013.

vacanza in occasione del comizio elettorale del Presidente del Consiglio Alcide De Gasperi – tenuto, peraltro, non nelle vesti di Capo del Governo ma di segretario della Democrazia cristiana –, o ancora al caso di Sgroi, provveditore a Messina, trasferito a Udine (e poi assegnato alla romana Commissione per l’inchiesta sulla scuola), a causa dell’ispezione da lui comandata in un istituto privato gestito da religiosi.

La negatività dell’ingerenza politica in questioni scolastiche emergeva anche nel secondo discorso, il più interessante per la nostra trattazione, *Difendiamo la scuola democratica*, pronunciato durante il III Congresso dell’Associazione a difesa della scuola nazionale, a Roma, in data 11 febbraio 1950. L’orazione fu pubblicata nel supplemento al numero 2 del 20 marzo 1950, sul periodico «Scuola democratica». È proprio questo l’intervento in cui il giurista palesava l’idea della scuola quale «organo costituzionale» al pari delle Camere, del Presidente della Repubblica, della magistratura. In una similitudine mutuata dalla morfologia del corpo umano, essa era assimilata agli «organi hematopoietici, quelli da cui parte il sangue che rinnova giornalmente tutti gli altri organi», foriero di «rinnovazione» e vita³⁹. Suo compito fondamentale era tradurre in realtà quanto prescritto dall’articolo 34 della Costituzione, che garantisce il raggiungimento dei «gradi più alti degli studi» ai «capaci ed i meritevoli, anche se privi di mezzi». Ecco che dunque alla scuola spettava il difficile impegno a «liberare verso l’alto i suoi elementi migliori»⁴⁰, perché a loro volta possano contribuire al progresso sociale. Particolarmenete significative ci appaiono in tal direzione due immagini. Calamandrei recuperava la definizione ciceroniana (*De officiis I*, 54) che voleva la famiglia «quasi seminarium rei publicae» e l’applicava alla scuola proprio nell’antica accezione di ‘semenzaio’. La seconda era mutuata ancora una volta dalla botanica, a servizio dell’idea di un continuo rinnovamento della classe dirigente attraverso «l’affluire dal basso di questi elementi migliori, cui la scuola deve dare la possibilità di affiorare». La memoria evocata era quella della vallisneria, presente anche nel terzo discorso *Contro il privilegio dell’istruzione*, (testo apparso sulla rivista “Il Ponte” il 1 gennaio 1946, e poi confluito in *Per la scuola*, e dedicato ancora una

³⁹ P. Calamandrei, *Difendiamo la scuola democratica*, in Id., *Per la scuola...* cit., p. 85.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 86.

volta alla battaglia per una scuola pubblica di qualità), «una certa pianticella che vive negli stagni e che ha le sue radici immerse al fondo, [...] e che nella stagione invernale non si vede perché è giù nella melma»⁴¹. All’arrivo della primavera, puntualizzava Calamandrei, si verificava lo *sgroviglio* delle pianticelle, lo «svolgersi» di uno «stelo a spirale, che pian piano si snoda, si allunga finché arriva alla superficie dello stagno» e beve la luce del sole. Evidente l’idea che le giovani piante delle nuove generazione possano liberare le loro energie, *sgrovigliandosi* dalla palude cui magari l’indigenza potrebbe condannarle, e venire alla luce, raggiungendo la *claritas* nel contesto sociale. Che ciò debba avvenire, perché è naturale che chi merita emerga, era rivelato dall’accostamento di un processo di promozione individuale al ritmo di fioritura della vallisneria, qualcosa che – per recuperare un’immagine splendida dello stesso Calamandrei – rientra in «certi inesplorabili ritmi della vita cosmica»⁴². Quei medesimi meccanismi avevano presieduto alla primavera resistenziale, fenomeno collettivo paragonabile al miracolo delle «gemme degli alberi che spuntano lo stesso giorno» o di «certe piante subacquee che in tutti i laghi di una regione affiorano nello stesso giorno alla superficie per guardare il cielo primaverile»⁴³. Qualcosa di analogo Calamandrei aveva descritto nell’*Inventario* a proposito dei funghi:

I funghi nascono tutti nella stessa notte, come se per diecine di migliaia all’intorno i boschi fossero agli ordini di un solo padrone. [...] una mattina, dopo una tepida notte di plenilunio, la pecoraia che porta al bosco il suo gregge trova gli spiazzi, che ieri ancora erano nudi, tutti popolati di funghi; è bastata una notte a farli uscire tutti insieme, obbedienti alla voce che di dentro ha comandato. La cerimonia si è svolta all’oscuro, sotto lo stellato, in pochi istanti⁴⁴.

⁴¹ *Ibid.*, p. 87.

⁴² Si tratta del celebre *Passato e avvenire della Resistenza*, Discorso tenuto il 28 febbraio 1954 al Teatro Lirico di Milano alla presenza di Ferruccio Parri, da noi letto in P. Calamandrei, *Uomini e città della Resistenza* (1955), a cura di S. Luzzatto, prefazione di C.A. Ciampi, Roma-Bari, Giuseppe Laterza, 2006, p. 15.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ Calamandrei, *Inventario della casa di campagna...* cit., pp. 250-251.

Traspare una viva fede nell'esistenza di ritmi cosmici, per cui, come i funghi e le gemme degli alberi spuntano nello stesso giorno e la vallisneria riesce dalla melma a farsi strada verso la luce, così le «energie migliori» potranno, nel vivaio della scuola pubblica, compiere il percorso che le porterà a emergere dall'anonimato e a costituire quella classe dirigente che a sua volta dovrà sovrintendere all'attuazione dei principi della Costituzione. Quest'ultima diversamente resterebbe un «pezzo di carta», come giustamente rilevava Calamandrei nel famosissimo discorso tenuto a Milano il 26 gennaio 1955 nel Salone degli Affreschi della Società Umanitaria, durante un ciclo di conferenze sulla Costituzione rivolte agli studenti universitari e medi.

Proprio alla luce di queste convinzioni, meglio si coglie la netta opposizione di Calamandrei al processo, che ravvisava con lucidità (e che quanto mai oggi sembra aver conosciuto realizzazione), di smantellamento graduale dell'istruzione pubblica a favore di scuole private confessionali o, peggio, di partito. La «scuola di partito», in particolare, rappresentava «forse la fine della democrazia e della libertà»⁴⁵. In questa sezione come non mai, Calamandrei fa ricorso al procedimento dilemmatico, presentando due possibilità per ognuna delle situazioni da lui prospettate, e seguendone le conseguenze. Un esempio di tale modalità ragionativa è il momento in cui il Nostro esplica come la scuola di partito possa conseguirsi in due maniere; la prima è quella realizzata sotto il fascismo, quando, perduta la libertà, «Tutte le scuole diventano scuole di stato: la scuola privata non è più permessa, ma lo stato diventa un partito e quindi tutte le scuole sono scuole di stato, ma per questo sono anche scuole di partito»⁴⁶. A questa forma smaccata di totalitarismo contrapponeva una seconda, subdola, tipica di quel Governo che, scriveva riecheggiando il famoso mussoliniano discorso del bivacco, non volesse «fare la marcia su Roma e trasformare l'aula in alloggiamento per i manipoli»⁴⁷. Esso avrebbe attuato la strategia di cominciare «a trascinare le scuole pubbliche, a screditarle, ad impoverirle»⁴⁸, a vantaggio di

⁴⁵ Id., *Difendiamo la scuola democratica...* cit., p. 92.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 93.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 94.

scuole private rese più competitive abbassandone gli standard qualitativi e facilitando il percorso di chi le scegliesse. Per definire queste manovre, attuabili stavolta mediante una triforcazione, Calamandrei utilizzava la metafora culinaria dei «cuochi di bassa cucina». In particolare, il giurista non riteneva corretta l'attribuzione di fondi statali alle scuole private. Del resto, questo collideva con la situazione «tragica» in cui versava la scuola italiana, nell'emorragia di fondi destinata agli istituti statali. Secondo Calamandrei, «sussidi dello stato alle scuole private» possono «essere dati soltanto in casi eccezionalissimi, attraverso controlli, e non già con il beneplacito del solo ministro, il quale è certamente persona imparziale, ma potrebbe anche venire in seguito un ministro che non sia imparziale»⁴⁹. Sapore goldoniano, accostabile agli «assaissimo» di Mirandolina, aveva quel superlativo del superlativo (*eccezionalissimo*). Se l'ironia volveva colpire ancora una volta quale bersaglio il ministro Gonella⁵⁰, che Calamandrei riteneva evidentemente – anche alla luce dei precedenti trascorsi – tutt'altro che «imparziale», il Nostro sembrava ricalcare, in qualche modo ribaltandola, una delle argomentazioni usate da Frate Timoteo con Lucrezia nella *Mandragola* per convincerla all'adulterio: «el male incerto è che colui che iacerà, dopo la pozione, con voi, si muoia; ma e' si trova anche di quelli che non muoiono»⁵¹.

Per Calamandrei, la difesa della scuola pubblica equivaleva alla difesa di un sistema educativo che non poteva lasciarsi cadere per effetto della desistenza. Nella conclusione, Calamandrei richiamava una delle stagioni più importanti e drammatiche della storia d'Italia, la Grande Guerra. «Vedete, fu detto giustamente che chi vinse la guerra del 1918 fu la scuola media italiana, perché quei ragazzi, di cui le salme sono ancora sul Carso, uscivano dalle nostre scuole e dai nostri licei e dalle nostre Università»⁵². Anche le file dei patrioti risorgimentali erano state alimentate da studenti

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 97-98.

⁵⁰ Del resto, il punto II.14 della relazione Disegno di legge *Norme generali sull'istruzione*, seduta del 13 luglio 1951, presentato dal ministro Gonella (e visionabile negli Atti parlamentari, tra i documenti – disegni di legge e relazioni – della Camera dei Deputati, n. 2100), destinato al fallimento, avrebbe previsto la possibilità di aiuti alle «scuole convenzionate».

⁵¹ N. Machiavelli, *La mandragola*, in Id., *Tutte le opere*, a cura di M. Martelli, Firenze, Sansoni, 1971, atto III, scena undecima, p. 881.

⁵² Calamandrei, *Difendiamo la scuola democratica...* cit., p. 105.

e, nella stagione resistenziale, nelle «brigate di volontari [...] studenti ed operai» avevano «gareggiato di valore»⁵³. Nell'ottica di Calamandrei, dunque, battaglie per l'istruzione e vivo senso della «continuità della coscienza morale» rappresentavano un binomio di fatto inscindibile⁵⁴. Solo una scuola pubblica in salute può opporsi all'impantanarsi delle forze migliori in un «fondo limaccioso» e trasformare «tutta la superficie dello stagno» in «un continuo prato fiorito»⁵⁵.

Abstract

The essay explores several snapshots of school life, which emerge from the correspondence between Piero Calamandrei and his future wife, Ada Coccia, dating from 1908 to 1915, as well as from a few short stories later included in *La burla di Primavera con altre fiabe, e prose sparse*, edited by Giorgio Luti (Palermo, Sellerio, 1987). Particular attention is also paid to recollections of fragments of parental education provided by Calamandrei's grandfather, Agostino, in Piero's *Inventario della casa di campagna*, published in 1941 by Le Monnier. The second part of the essay analyzes some of Calamandrei's speeches concerning political interference in scholastic life and the role of the school as a “organo costituzionale.” Palumbo focuses in particular on the speech *Difendiamo la scuola democratica*, delivered at the Third Congress of the Association for the Defense of the National School, held in Rome on February 11, 1950. First published in the same year in «Scuola democratica», the speech was later republished in the volume *Per la scuola* (Sellerio, 2008), which brings together three speeches by Calamandrei, with an introduction by Tullio De Mauro and a historical-bibliographic note by Silvia Calamandrei.

Gianni Antonio Palumbo
gianni.palumbo@unifg.it

⁵³ Id., *Città partigiane. Storia non cronaca* (pubblicato sulla «Nazione del Popolo», Firenze, 4-5 settembre 1944), in Id., *Uomini e città della Resistenza...* cit., p. 141.

⁵⁴ Id., *Difendiamo la scuola democratica...* cit., p. 106.

⁵⁵ Id., *Contro il privilegio dell'istruzione*, in Id., *Per la scuola...* cit., p. 133.

Matteo Pellegrino

Formazione letteraria nel teatro ateniese del V sec. a.C.: un caso di studio

Chi voglia studiare il *background* culturale della *polis* del V sec. a.C. non può prescindere dal porsi le seguenti domande: quale cultura circolava in Atene? In quali forme e in quali modi tale cultura era trasmessa ai vari strati della popolazione? Come si formava la memoria letteraria dei cittadini, e, dunque, del pubblico delle *performances* teatrali¹?

Il rapporto tra testo letterario, natura del suo destinatario e meccanismi che regolano il funzionamento della memoria letteraria del pubblico sono stati studiati da Jurij Michajlovič Lotman, in un saggio che, pubblicato in Italia nel 1980, si fonda sull’analisi dell’opera poetica di Aleksandr Sergeevič Puškin (1799-1837), ma presenta spunti metodologici utili anche per gli studiosi di antichistica²: affinché un messaggio poetico sia pienamente decodificato dal destinatario (il pubblico) è indispensabile che tra questi e il mittente (l’autore) esista una comune memoria letteraria, perché, altrimenti, l’assenza di questa condizione rende il testo incomprensibile e indecifrabile. Ne deriva che, quanto più scarna è la

¹ Sulla memoria letteraria del pubblico che assisteva agli spettacoli teatrali nell’Atene del V sec. a.C. rinvio a G. Mastromarco, *Introduzione a Aristofane*, Roma-Bari, Laterza, 1994, pp. 141-159.

² Cfr. J.M. Lotman, *Il testo e la struttura del pubblico*, in J.M. Lotman, *Testo e contesto. Semiotica dell’arte e della cultura*, Roma-Bari, Laterza, 1980, pp. 191-198 (Edizione italiana a cura di S. Salvestroni. Titolo originale: *Tekst i struktura auditorii*, «Trudy po znakovym sistemam» 1977, pp. 55-61).

memoria del pubblico, tanto più puntuale e circostanziato deve essere il messaggio dell'autore.

Quando un testo letterario è destinato alla fruizione di un pubblico vasto ed eterogeneo, quale è appunto il pubblico degli spettacoli teatrali del V sec. a.C., l'autore, se vuole che il suo messaggio sia recepito dalla totalità (o dalla maggioranza) degli spettatori, non potrà prescindere da quella che è la memoria letteraria comune alla totalità (o alla maggioranza) degli spettatori.

Nell'Atene del V secolo un ruolo importante nella diffusione della cultura letteraria era svolto dalla scuola³: nel *Protagora* (325d-326c) Platone descrive il *curriculum* degli studi scolastici del suo tempo (che verosimilmente non doveva essere dissimile da quello dei decenni precedenti): al primo livello, fondato su lezioni di ginnastica e sull'apprendimento dell'alfabeto, gli Ateniesi, dopo aver acquisito le conoscenze basilari relative alla lettura e alla scrittura, imparavano a memoria i grandi poeti del passato, soprattutto Omero, che svolgeva la funzione di vera e propria *summa enciclopedica* dei miti e della cultura della Grecità⁴; al secondo livello, che prevedeva l'insegnamento della musica e, in particolare, della

³ Sull'educazione nell'Atene dell'età classica si vedano almeno H.I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Editrice Studium, 1971³, pp. 65-132 (Trad. it. di U. Massi. Titolo originale: *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris, Éd. du Seuil, 1965⁶); J. Bowen, *Storia dell'educazione occidentale*, vol. I: *Il mondo antico: l'Oriente e il Mediterraneo dal 2000 a.C. al 1054 d.C.*, Milano, Mondadori, 1979, pp. 87-134 (Trad. it. di G.A. De Toni. Titolo originale: *A History of Western Education*, vol. I: *The Ancient World: Orient and Mediterranean 2000 B.C. - A.D. 1054*, London, Methuen, 1972); D. Jouanna, *Nascere e crescere nell'Atene di Pericle*, Roma, Carocci, 2019, pp. 101-116 (Trad. it. di F. Buscemi. Titolo originale: *L'enfant grec au temps de Périclès*, Paris, Les Belles Lettres, 2017). Per ulteriore bibliografia sulla diffusione dell'alfabetismo ad Atene rinvio a G. Cavallo, *Scrivere e leggere nella città antica*, Roma, Carocci, 2019, pp. 35-36 n. 1.

⁴ Come ha mostrato D. Lanza, *Lingua e discorso nell'Atene delle professioni*, Napoli, Liguori, 1979, p. 66, Omero fungeva da vero e proprio abecedario per i Greci, al pari della Bibbia nelle grandi campagne calviniste di alfabetizzazione nell'era moderna: «Imparare a leggere Omero», osserva lo studioso, «e accanto a lui gli altri maggiori poeti della tradizione, significava infatti imparare a riconoscerlo negli strani segni impressi sulla tavoletta, decifrare quei segni per poi saperli riprodurre». Sul ruolo fondamentale dei poemi omerici nell'educazione dei Greci si veda anche J.M. Díaz Lavado, *Homero y la escuela*, in J.A. Fernández Delgado-F. Pordomingo-A. Stramaglia (Eds.), *Escuela y Literatura en Grecia Antigua*, Actas del Simposio Internacional (Universidad de Salamanca, 17-19 Noviembre de 2004), Cassino, Edizioni dell'Università degli Studi di Cassino, 2007, pp. 207-224.

cetra, il ragazzo imparava a cantare i grandi poeti lirici, monodici e corali, che rappresentavano altri utili ‘veicoli culturali’ dei miti antichi. È però noto che nell’Atene del V e IV secolo la scuola non era un’istituzione pubblica: l’istruzione era impartita a pagamento ed era molto costosa, per cui solo i figli delle famiglie più facoltose seguivano l’intero *curriculum studiorum*; gli esponenti delle famiglie meno agiate non potevano che accontentarsi dei soli studi elementari, stentando, come ricorda Platone nel *Fedro* (242c), persino a leggere l’alfabeto (*οἱ τὰ γράμματα φαῦλοι*). Ne consegue che negli ultimi decenni del V sec., pur essendosi diffusa e ramificata quella che potremmo definire l’‘alfabetizzazione di base’, una buona educazione letteraria sia rimasta patrimonio dei ceti socialmente ed economicamente più elevati⁵. In tale contesto è facile capire come i detentori del potere politico organizzassero il consenso culturale della comunità attraverso la messa in scena di opere teatrali: il teatro, intimamente e istituzionalmente legato alla vita della *polis*, rappresentava, con la messa in scena di tragedie, drammì satireschi e commedie, lo spazio privilegiato per la mediazione del consenso della città egemone, nonché il più efficace veicolo di trasmissione e ricezione del comune patrimonio culturale e mitologico della Grecità. E parimenti ‘educativa’ era l’istituzione di agoni rapsodici e ditirambici. In occasione sia delle Panatenee, la più prestigiosa delle feste ateniesi, sia di altre festività attiche, si svolgevano agoni rapsodici, durante i quali venivano recitati i poemi omerici⁶: studiato a scuola e recitato negli agoni, il testo omerico

⁵ Illuminante è in tal senso il contributo di G.F. Nieddu, *Alfabetismo e diffusione sociale della scrittura nella Grecia arcaica e classica: pregiudizi recenti e realtà documentaria*, «Scrittura e Civiltà» VI, 1982, pp. 233-261 (poi in *La scrittura ‘madre delle Muse’: agli esordi di un nuovo modello di comunicazione culturale*, Amsterdam, Hakkert, 2004, pp. 13-44); sulla circostanza che la circolazione libraria risultasse ‘circoscritta’ a un numero non elevato di fruitori ha richiamato l’attenzione G. Mastromarco, *La paratragodia, il libro, la memoria*, in E. Medda-M.S. Mirto-M.P. Pattoni (a cura di), *KΩΜΩΙΔΟΤΡΑΓΩΔΙΑ. Intersezioni del tragico e del comico nel teatro del V secolo a. C.*, Atti delle giornate di studio (Pisa, Scuola Normale Superiore, 24-25 giugno 2005), Pisa, Edizioni della Normale, 2006, pp. 137-147. Su sviluppo e limiti dell’istruzione nel periodo classico cfr. anche Chr. Pébarthe, *Cité, démocratie et écriture. Histoire de l’alphabétisation d’Athènes à l’époque classique*, Paris, De Boccard, 2006, pp. 15-110.

⁶ Sulle esecuzioni epico-rapsodiche, che anche nei secoli V e IV si svolgevano con una certa continuità in Attica e fuori dell’Attica, cfr. M.R. Pallone, *L’epica agonale in età ellenistica*, «Orpheus» n.s. V, 1984, p. 160.

era dunque particolarmente familiare a larghi strati della popolazione ateniese. C'è di più: Ateneo (XIV 620c) attesta che, oltre ai poemi omerici, i rapsodi recitavano e cantavano negli agoni e nelle feste Esiodo, Archiloco, Mimmerno, Focilide: un ricco e complesso repertorio di poeti dell'età arcaica, che dovevano, dunque, godere di una certa fama anche tra la gente meno 'acculturata'⁷.

In occasione delle feste della *polis* avevano luogo anche agoni citarodici e aulodici; e in particolare nel corso delle Dionisie cittadine si svolgevano gli agoni ditirambici⁸; ma c'è ragione di credere che autori come Alcmane, Stesicoro, Simonide, Bacchilide e Pindaro risultassero difficilmente comprensibili a un vasto pubblico: la conoscenza di questi autori era infatti patrimonio pressoché esclusivo di quella classe privilegiata che aveva frequentato i livelli più alti dell'istruzione scolastica e che circoscriveva di fatto la memoria dei componimenti dei lirici corali allo spazio elitario dei simposi aristocratici⁹. La gran parte dei cittadini

⁷ Sul quattordicesimo libro dei *Deipnosophisti*, che contiene una preziosa raccolta di informazioni su musica, danze e performances epico-rapsodie, si rinvia qui a S. Rougier-Blanc (dirigé par), *Athènée de Naucratis, Le banquet des savants, livre XIV. Spectacles, chansons, danses, musique et desserts (Texte, traduction et notes - Études et travaux)*, I-II, Bordeaux, Ausonius, 2018.

⁸ Cfr. A. Pickard-Cambridge, *Dithyramb Tragedy and Comedy*, Second Edition revised by T.B.L. Webster, Oxford, Clarendon Press, 1962, pp. 1-59; e, più di recente, G. Ieranò, *Il ditirambo di Dioniso. Le testimonianze antiche*, Roma, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, 1997 (sugli agoni ditirambici in Atene e in altre località della Grecia e dell'Asia Minore cfr. in particolare le pp. 233-287, 331-361); e B. Zimmermann, *Dithyrambos. Geschichte einer Gattung*, Berlin, Verlag Antike, 2008², pp. 32-39.

⁹ Come ha mostrato J. Irigoin, *Histoire du texte de Pindare*, Paris, Klincksieck, 1952, pp. 16-20, il testo pindarico, che pure era materia di studio ancora nella seconda metà del V secolo, sarebbe progressivamente scomparso dal sistema scolastico ateniese agli inizi del IV secolo. Sull'importanza del simposio come luogo di conservazione e di evoluzione della cultura 'letteraria' greca cfr. M. Vetta, *Poesia simposiale nella Grecia arcaica e classica*, in M. Vetta (a cura di), *Poesia e simposio nella Grecia antica. Guida storica e critica*, Roma-Bari, Laterza, 1983, pp. xi-LX; O. Murray, *Sympotic History*, in O. Murray (Edited by), *Sympotica. A Symposium on the Symposium*, Oxford, Clarendon Press, 1990, pp. 3-13 (poi in O. Murray, *The Symposium: Drinking Greek Style. Essays on Greek Pleasure 1983-2017* [edited by V. Cazzato with illustrations by M. Gabriel], Oxford-New York, Oxford UP, 2018, pp. 31-42). Sul repertorio degli *skolia* destinato nell'Atene del tardo V secolo ad essere integrato e gradualmente sostituito da materiale in origine non specifico del simposio (composizioni intere o *excerpta* dai grandi lirici monodici e corali, parti liriche di tragedie e commedie) cfr. ad es. G. Mastromarco, *Aristofane a simposio*, in M. Vetta-C. Catenacci (a cura di), *I luoghi e la poesia*

che non possedeva una buona istruzione musicale dovette essere dunque estranea alla conoscenza della lirica corale¹⁰.

A questo punto è lecito chiedersi quali fossero gli elementi fondanti di alcuni miti greci e come tali miti venissero recepiti nel teatro ateniese. In questa sede, a titolo esemplificativo, prenderò in esame il mito di Medea portato in scena da Euripide, non prima però di aver precisato che un altro importante veicolo di divulgazione culturale era naturalmente l'arte figurativa¹¹. Per quello che riguarda la nostra indagine, l'iconografia del mito di Medea è, sì, ben attestata, ma soprattutto nella ceramografia, un genere 'privato' che godeva di una circolazione per così dire 'limitata', e non svolgeva quel ruolo di 'trasmissione di saperi' che solo l'arte monumentale e celebrativa, che costituiva il veicolo pubblico e ufficiale di

nella Grecia antica, Atti del Convegno (Università 'G. d'Annunzio' di Chieti-Pescara, 20-22 aprile 2004), Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2006, pp. 265-278; una sapiente e aggiornata rassegna bibliografica, pur nella consapevolezza che la tematica simposiale abbia raggiunto «dimensioni indominabili», offre M. Napolitano, *I Greci, i Romani e... il simposio*, Roma, Carocci, 2024, pp. 199-204.

¹⁰ Che la gran parte del pubblico degli agoni o delle feste pubbliche avesse difficoltà a comprendere pienamente la poesia corale ha argomentato L.E. Rossi, *I poemi omerici come testimonianza di poesia orale*, in AA. VV., *Storia e civiltà dei Greci*, vol. I: *Origini e sviluppo della città*, tomo 1: *Il medioevo greco*, Milano, Bompiani, 1978, pp. 73-147 (poi in L.E. Rossi, *κηληθυῷ δ’ ἔσχοντο. Scritti editi e inediti*, a cura di G. Colesanti e R. Nicolai, con la collaborazione scientifica di M. Broggiano-A. Ercolani-M. Giordano-L. Lulli-M. Napolitano-R. Palmisciano-L. Sbardella-M. Sonnino, I-III, Berlin-Boston, de Gruyter, 2020; vol. II: *Lettatura*, pp. 25-99).

¹¹ Per un'analisi dell'iconografia di Medea nell'arte figurativa antica cfr. ad es. M. Schmidt, *LIMC VI.1*, 1992, s.v. *Medea*, pp. 386-398; Ch. Sourvinou-Inwood, *Medea at a Shifting Distance: Images and Euripidean Tragedy*, in J.J. Clauss-S.I. Johnston (Editors), *Medea. Essays on Medea in Myth, Literature, Philosophy, and Art*, Princeton, Princeton UP, 1997, pp. 253-296; M.J. Strazzulla, *Medea nell'iconografia greca dalle origini al V secolo a.C.*, «Kleos» XI, 2006, pp. 631-672 (poi in M.J. Strazzulla, *Percorsi tra le immagini. Scritti di archeologia e storia dell'arte antica*, a cura di R. Di Cesare-D. Liberatore, Bari, Edipuglia, 2020, pp. 421-436); C. Catenacci, *L'infanticidio di Medea. Tragedia e iconografia*, in A. Martina-A.-T. Cozzoli (a cura di), *La tragedia greca. Testimonianze archeologiche e iconografiche*, Atti del Convegno (Roma, 14-16 ottobre 2004), Roma, Università degli Studi di Roma Tre, Dipartimento di Studi sul Mondo Antico, 2009, pp. 111-133; L. Rebaudo, *Medea sul carro: prototipo vs genotipo. Il problema della trasmissione a distanza delle iconografie*, in E. Degl'Innocenti-A. Consonni-L. Di Franco-L. Mancini (a cura di), *Mitomania. Storie ritrovate di uomini ed eroi* (con la collaborazione di S. Airò), Atti della Giornata di Studi (Taranto, 11 aprile 2019), Roma, Gangemi, 2019, pp. 100-119.

propaganda, poteva esercitare in modo sistematico e ‘universale’¹². Ne consegue che l’immagine artistica di Medea, che pure è caratterizzata da una lunga storia iconografica che va dal VII sec. a.C. agli inizi del III sec. d.C., rimase probabilmente circoscritta a un gruppo di fruitori elitari. Né va sotaciuta l’importanza della tradizione popolare che verosimilmente contribuì al proliferare di varianti, ramificazioni e manipolazioni del mito, e che certamente incise soprattutto sulla formazione di quelle fasce sociali (medie o basse) che erano rimaste escluse dai più alti livelli di istruzione; ma, per quanto concerne il mito di Medea, la consistenza di questo ‘sottobosco’ culturale pare, a quel che mi risulta, di difficile decodificazione¹³.

Esaminiamo dunque la leggenda rappresentata da Euripide. Nell’immaginario della cultura occidentale il mito di Medea è fissato secondo le modalità delineate nel capolavoro euripideo messo in scena agli inizi della Guerra del Peloponneso, nel 431 a.C., in una competizione in cui la tetralogia del sommo drammaturgo (che oltre a *Medea* comprendeva *Filotete, Ditti* e il dramma satiresco *I mietitori*) si classificò all’ultimo posto, il terzo, dopo le opere di Euforione e di Sofocle¹⁴. Che il dramma euripideo non avesse incontrato i favori del pubblico ateniese si può verosimilmente spiegare in base alla circostanza, opportunamente rilevata da Ghiron-Bistagne, che «les Athéniens avaient été choqués par le personnage de Médée, qui, malgré un portrait psychologiquement cohérent et pathétique, finit par commettre un crime contre nature»¹⁵.

¹² Cfr. C. Isler-Kerényi, *Immagini di Medea*, in B. Gentili-F. Perusino (a cura di), *Medea nella letteratura e nell’arte*, Venezia, Marsilio, 2000, pp. 117-138.

¹³ Sull’importanza della tradizione popolare ai fini della trasmissione (con mutamenti e rielaborazioni) del patrimonio mitologico classico al di fuori dei tradizionali recinti che rinchiudevano, per così dire, la letteratura ‘alta’ e i suoi dotti fruitori cfr. O. Pecere-A. Stramaglia (a cura di), *La letteratura di consumo nel mondo greco-latino*, Atti del Convegno internazionale (Cassino, 14-17 settembre 1994), Cassino, Università degli Studi di Cassino, 1996. Che il mito di Medea si fondasse su «poetic and oral traditions» familiari al pubblico euripideo, ma che costituiscono purtroppo ancora «a lack of information» per gli studiosi moderni, ha, ad es., posto in rilievo Mastronarde, *Euripides. Medea*. Edited by D.J. M., Cambridge, Cambridge UP, 2002, pp. 44-45.

¹⁴ Cfr. *hypothesis*, vol. II, 139.3-5 Schwartz = DID C 12 in *TrGF²* I, p. 46.

¹⁵ P. Ghiron-Bistagne, *Les avatars de la légende de Médée dans la tragédie post-euripéenne et à l’époque gallo-romaine*, «Cahiers du GITA» II, 1986, p. 121.

Non è in discussione il fatto che, nelle sue linee generali, il mito relativo alla maga della Colchide fosse noto agli spettatori¹⁶: la saga di Medea non nasce con Euripide e, nel momento in cui il tragediografo ne rappresenta gli episodi salienti, si ispira a una consolidata tradizione veicolata, per così dire, attraverso tre importanti *media* culturali (la poesia epica, il tramite, sia pure più selettivo, della lirica, e le rappresentazioni teatrali)¹⁷; se, dunque, il mito dell'eroina della Colchide, risalente alle

¹⁶ Personaggio complesso e polivalente nei suoi stati d'animo, dotato di impressionante razionalità e insieme di travolgente passionalità, Medea ha fortemente colpito l'immaginario collettivo già prima di Euripide: le testimonianze letterarie, archeologiche, iconografiche pertinenti al suo mito (oltre che le linee fondanti del suo *Fortleben* nelle varie espressioni della cultura occidentale nel corso dei secoli sino ai nostri giorni) sono raccolte e esaminate da A. Martina, *Euripide, Medea. I. Prolegomena*, Pisa-Roma, Fabrizio Serra Editore, 2018.

¹⁷ In merito a questi tre 'veicoli culturali' del mito di Medea mi sia consentito rinviare a M. Pellegrino, *Il mito di Medea nella memoria letteraria della polis del V sec. a.C.*, «Kleos» XI, 2006, pp. 523-538. Qui basterà ricordare che, per quanto riguarda la poesia epica, Omero non menziona direttamente Medea, ma ricorda alcuni personaggi e particolari mitici connessi con le imprese di Giasone: la nave Argo e il passaggio delle Simplegadi (cfr. *Od.* XII, 59-72), le genealogie di Pelia, sovrano di Iolco, e di Esone, padre di Giasone (cfr. *Od.* XI, 256-259), e Eeta, il padre di Medea, citato come figlio del Sole e fratello di Circe (cfr. *Od.* X, 136-138). Medea è invece menzionata nella *Teogonia* di Esiodo come la fanciulla «dalle belle caviglie» (Μήδειαν ἔνσφυρον: v. 961) e «dagli occhi neri» (ἔλικάπιδα κούρην: v. 998) che Giasone condusse con sé per farne la sua sposa (cfr. vv. 992-1002); sugli occhi di Medea che hanno «a che fare con una forma di magnetismo insieme sovrannaturale e animalesco» cfr. P. Li Causi, *L'ombra del mostruoso. Una analisi della caratterizzazione 'teratologica' di Medea in Euripide, Esiodo e Apollonio Rodio*, «Dionysus ex machina» [d'ora in poi «DeM»] IX, 2018, p. 153. Nell'ambito della poesia lirica, riferimenti a particolari e vicende del mito di Medea ricorrono in Ibico (fr. 291 Page-Davies) e in Simonide (frr. 545, 548, 558 Page = frr. 269, 270, 278 Poltera), nonché nella *Olimpica* XIII (vv. 53-54) e nella *Pitica* IV (vv. 71-254) di Pindaro. Per quanto riguarda il teatro, non poche furono le tragedie che rinverdirono i fasti del mito della maga orientale: come ha osservato A. Lesky, *La poesia tragica dei Greci*, Bologna, Il Mulino, 1996, p. 781 (Trad. it. di P. Rosa. Revisione di V. Tammaro. Edizione italiana a cura di V. Citti. Edizione originale: *Die tragische Dichtung der Hellenen*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1972³), oltre alla triade tragica Eschilo-Sofocle-Euripide, è nota «una lunga serie di nomi di poeti, qua e là ravvivata da alcuni loro versi. Nulla consente di supporre che la tradizione ci abbia privato di opere molto importanti». Sugli episodi del mito di Medea messi in scena nel teatro greco sono istruittivi i contributi di A. Melero, *Les autres Médées du théâtre grec*, «Pallas» XLV, 1996, pp. 57-68; Id., *Las otras Medeas del teatro griego*, in A. López-A. Pociña (Eds.), *Medeas. Versiones de un mito desde Grecia hasta hoy*, vol. I, Granada, Universidad de Granada, 2002, pp. 315-328; e di J.A. López Férez, *Mitos en las obras conservadas de Eurípides*, in J.A. López Férez (Ed.), *Mitos en la literatura griega arcaica y clásica*, Madrid, Ed. Clásicas, 2002, pp. 242-249. Le vicende di Medea ispirarono non solo i tragediografi, ma anche i commediografi: dell'argomento mi sono più diffusamente occupato

origini stesse della Grecità, ebbe modo di distendersi e ramificarsi nei circuiti culturali della *polis* e non solo della *polis*¹⁸, c'è da chiedersi se il pubblico presente alla messa in scena del dramma euripideo fosse in grado di comprendere e apprezzare (e l'insuccesso del dramma dimostra forse che non fu così) quell'evento della vita di Medea che con Euripide raggiunse la più ampia diffusione: l'infanticidio, l'episodio più rappresentato e discusso nelle plurime rielaborazioni del mito all'interno della produzione letteraria occidentale antica e moderna¹⁹. L'intero dramma

in M. Pellegrino, *Il mito di Medea nella rappresentazione parodica dei commediografi greci*, «Cuadernos de Filología Clásica (Estudios griegos e indoeuropeos)» XVIII, 2008, pp. 201-216; e cfr. anche A.M. Belardinelli, *Aristofane e la Medea di Euripide*, «DeM» IV, 2013, pp. 63-84 (con particolare riferimento alle riprese aristofanee), e F. Favi, *Fliaci. Testimonianze e frammenti*, Heidelberg, Verlag Antike, 2017, pp. 167-168 (per quanto attiene alla rielaborazione del mito nella tradizione fliacica).

¹⁸ Come ha osservato Tedeschi, «la *Medea* trascende [...] il mito, noto già ad Omero (*Od.* XII, 70) e mirabilmente ricordato da Pindaro nella *Pitica* IV. La realtà contemporanea si intreccia e a volte si sovrappone a quella atemporale del mito arricchendola di nuovi significati, consentendo al tragediografo di proporre una problematicità diversa e attuale, soprattutto in quei passi in cui il discorso tende a generalizzare il caso personale dei personaggi sulla scena. In Euripide non sono più i valori eroici ad emergere, anzi essi vengono sviluti nella dimensione del quotidiano in cui si trovano ad agire i protagonisti della vicenda» (*Euripide. Medea* a cura di G. T., Firenze, Sansoni, 1985, p. 8; e cfr. anche Id., *Commento alla Medea di Euripide*, Trieste, EUT, 2010, p. 7). Sulla circostanza che dalla trama tragica della *Medea* affiori una realtà latente che a volte si sovrappone alla storia mitica, l'arricchisce di nuovi significati e permette a Euripide di proporre una diversa spiegazione degli eventi con uno sguardo attento ai problemi contemporanei, si veda più di recente G. Tedeschi, *Medea va in città*, «DeM» VIII, 2017, pp. 30-54.

¹⁹ Sulla condizione di Medea, nella costruzione della cui complessità si mescolano in una dialettica mutevole le diverse immagini di madre infanticida, maga, sacerdotessa e esule (dalla Colchide, da Iolco, da Corinto, da Atene, poi di nuovo in Asia e in Colchide fino all'approdo definitivo nei Campi Elisi), getta luce C. Catenacci, *Medea esule*, in A. Camerotto-F. Pontani (a cura di), *Xenia. Migranti, stranieri, cittadini tra i classici e il presente*, Milano-Udine, Mimesis, 2018, pp. 49-62; e cfr. anche M. Farioli, *L'anomalie nécessaire. Femmes dangereuses, idéologie de la polis et gynécophobie à Athènes*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2024, pp. 233-245. Sui diversi modi di rappresentazione del drammatico episodio anche nelle più moderne rielaborazioni della tragedia euripidea (da Corrado Alvaro a Jean Anouilh, da Pier Paolo Pasolini a Lars von Trier, da Christa Wolf a Arturo Ripstein) si vedano almeno M. Fusillo, *Nuove Medee sulla scena e sullo schermo*, «Dioniso» n.s. I, 2011, pp. 267-278; Id., *La Grecia secondo Pasolini. Mito e cinema*, Nuova edizione, Roma, Carocci, 2022, pp. 107-141; D. Susanetti, *Favole antiche. Mito greco e tradizione letteraria europea*, Roma, Carocci, 2017, pp. 213-240; A.F. Prata-R. Verano, *Medea's Long Shadow in Postcolonial Contexts*, London, Routledge, 2024. Alla vicenda di Medea, raccontata sempre in modo differente e forse non ancora in modo completo e definitivo, dedicano un'interessante indagine M. Bettini-G. Pucci, *Il mito di Medea. Immagini e racconti dalla Grecia a oggi*, Torino, Einaudi, 2017.

euripideo è, del resto, costruito in funzione di questo tragico finale (vv. 1271-1292): già nel prologo la Nutrice allude insistentemente al proposito omicida della madre nei confronti dei figli (vv. 36, 90-95, 98-110, 115-118); e tra le prime battute della protagonista vi è appunto l'augurio che i suoi figli muoiano (vv. 112-114: Ὡ κατάρατοι / παῖδες ὅλοισθε στυγερᾶς ματρὸς / σὸν πατρί, καὶ πᾶς δόμος ἔρποι)²⁰.

E tuttavia, Pausania (2.3.6) ricorda che i figli di Medea furono uccisi non dalla madre, ma dai Corinzi, a causa dei doni nefasti che essi porsero a Glauce; e, parimenti, lo scoliasta euripideo (*ad Med.* 264 Schwartz) riferisce una notizia di Parmenisco, un grammatico di età ellenistica, secondo cui le donne di Corinto avrebbero tramato contro Medea, perché non volevano essere governate da una barbara, e i figli della maga sarebbero stati massacrati dai Corinzi presso l'altare di Era Acrasia; lo scoliasta attesta altrove (*ad Med.* 9 Schwartz) che, secondo lo stesso Parmenisco, Euripide avrebbe avuto un compenso di cinque talenti dai Corinzi per aver attribuito a Medea la colpa dell'omicidio; e che questo particolare della leggenda della donna della Colchide fosse stato inventato da Euripide su richiesta dei Corinzi testimonia altresì Eliano (*VH* 5.21); anche Creofilo (fr. 9 Bernabé²¹ = fr. 3 Fowler = fr. sp. Tsagalis) avrebbe ritenuto responsabili i Corinzi dell'uccisione dei figli di Medea: un crimine perpetrato dai familiari di Creonte, che avrebbero poi diffuso la falsa notizia che colpevole del delitto fosse stata la madre²¹.

²⁰ Sui prologhi euripidei, che si configurano come nuclei narrativi in cui il personaggio recitante dà conto agli spettatori degli antefatti, preparandoli agli ulteriori sviluppi della tragedia, cfr., tra gli altri, H. Erbse, *Studien zum Prolog der euripideischen Tragödie*, Berlin-New York, de Gruyter, 1984 (il prologo di *Medea* è discusso alle pp. 103-118); e P. Albini, *Prologo e azione in Euripide*, «Acme» XL (2), 1987, pp. 31-50 (sul prologo di *Medea* cfr. pp. 33-35). Per un'analisi dei passi della tragedia che anticipano il proposito infanticida di Medea e ne connotano la progressiva evoluzione si veda C. Bevegni, *Il motivo dei figli nella Medea di Euripide*, in R. Gendre (a cura di), *Ἄθε βιώσας. Ricordando Ennio S. Burioni*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 1998, pp. 19-25. Sul ruolo della Nutrice nella *Medea* e più in generale sulla scena tragica attica si rinvia alla monografia di G. Castrucci, *Nutrici e pedagoghi sulla scena tragica attica*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017 (sulla Nutrice attiva nella *Medea* cfr., in particolare, le pp. 259-281).

²¹ Che i figli di Medea possano essere oggetto dell'oltraggio dei Corinzi è un particolare del mito più volte adombdato da Medea (vv. 1059-1061, 1238-1239, 1378-1383) e dallo stesso Giasone (vv. 1303-1305) nel corso della tragedia euripidea (cfr. B. Gentili, *La «Medea» di Euripide*, in Gentili-Perusino, *Medea nella letteratura...* cit., p. 31). E, anzi, come avverte

Altre fonti attestano invece che solo per errore i figli sarebbero stati ammazzati da Medea: sul fondamento di una testimonianza di Eumelo (fr. 5 Bernabé² = fr. 3 Fowler), Pausania (2.3.11) racconta che Medea «occultava» i suoi figli nel tempio di Era, nel vano tentativo di renderli immortali ($\tauὸ δὲ ἀεὶ τικτόμενον κατακρύπτειν αὐτὸν ἐξ τὸ ιερὸν φέρουσαν τῆς Ἡρας, κατακρύπτειν δὲ ἀθανάτους ἔσεσθαι νομίζουσαν$), finché non fu scoperta da Giasone che la abbandonò²²; questa versione del mito era probabilmente accolta anche dal tragediografo Carcino II (*TrGF*² 70 F 1e), secondo cui Medea era accusata di aver ucciso i figli perché questi non si vedevano più, e l'errore della donna sarebbe stato quello di averli «allontanati» ($οἵ μὲν κατηγοροῦσιν ὅτι τοὺς παῖδας ἀπέκτεινεν, οὐ φαίνεσθαι γοῦν αὐτούς· ἡμαρτε γὰρ ἡ Μήδεια περὶ τὴν ἀποστολὴν τῶν παίδων$)²³.

M.G. Bonanno, *Perché Medea uccide i propri figli?*, «Eikasmos» XXVIII, 2017, p. 58, «la γυνή Medea uccide, sì, i due bimbi in odio a Giasone, ma, allo stesso tempo, nel tentativo di sottrarli alla violenza nemica, più nemica di una madre disperata, la violenza degli ἄνερες corinzi».

²² Chr. Tsagalis, *Early Greek Epic Fragments I. Antiquarian and Genealogical Epic*, Berlin-Boston, de Gruyter, 2017, p. 28, che stampa, e traduce, solo una parte del resoconto di Pausania (Eumel., fr. 21 Tsagalis), non si sofferma (se non fugacemente, cfr. p. 88) su questo episodio del mito di Medea. Come ha osservato Mastronarde, *Euripides...* cit., p. 52, κατακρύπτειν «could refer to burial or to ‘hiding in fire’, as in the stories about Thetis and Demeter». Sul tema mitico della ‘mancata immortalità’ cfr. A. Brelich, *I figli di Medea*, «Studi e Materiali di Storia delle Religioni» XXX, 1959, pp. 236-238.

²³ Secondo Brelich, *Ibid.*, pp. 221-222, l'allontanamento ($\alphaποστολή$) dei figli di Medea sarebbe stato dunque forse connesso con l'atto del κατακρύπτειν di cui parla Pausania sul fondamento di Eumelo e si sarebbe riferito al rituale compiuto nel tempio di Era; e, come ha rilevato Gentili, *La «Medea» di Euripide...* cit., p. 30, «complementare» con la versione del mito narrata da Eumelo sarebbe stata anche la notizia di uno scolio pindarico (*ad O.* 13.74g, I, 373-374 Drachmann), secondo cui Era avrebbe promesso di rendere immortali i figli di Medea, per premiare la maga che rimase insensibile alle *avances* di Zeus; e i figli in seguito sarebbero stati oggetto di culto per i Corinzi. Sul mito dell'infanticidio connesso con il culto corinzio di Era Acrasia cfr. S.I. Johnston, *Corinthian Medea and the Cult of Hera Akrasia*, in Clauss-Johnston, *Medea. Essays...* cit., pp. 44-70. Che i bambini uccisi fossero orginariamente figli di una dea corinzia chiamata Medea che non avrebbe avuto alcuna connessione con l'eroina della saga degli Argonauti ritiene invece M.L. West, *'Eumeles': a Corinthian Epic Cycle?*, «The Journal of Hellenic Studies» CXXII, 2002, pp. 109-133 (poi in M.L. West, *Hellenica. Selected Papers on Greek Literature and Thought*, vol. I: *Epic*, Oxford-New York, Oxford UP, 2011, pp. 353-391). Su ruolo e significato di Medea in relazione alla costruzione identitaria di Corinto in epoca alto-archaica ha soffermato la sua attenzione R. Dubbini, *Medea sovrana di Corinto. Una scelta astuta nella costruzione dell'immaginario e dello spazio corinzio di epoca bacchiade*, «DeM» 10, 2019, pp. 32-61. Sulla personalità artistica di Eumelo di Corinto, che si occupò dei principali temi mitologici rielaborandoli con una certa libertà in modo da

Che l'infanticidio deliberatamente compiuto dalla maga della Colchide sia stato una creazione euripidea ovvero una rielaborazione di una già nota versione del mito è una *vexatissima quaestio* cui, si è ora visto, già le fonti antiche non hanno fornito una risposta univoca; e gli studiosi moderni continuano a suggerire ipotesi contrastanti, alcuni sostenendo l'originalità dell'opera euripidea, altri argomentando che l'uccisione consapevole dei figli coincidesse con la forma originaria del mito²⁴. Per questa seconda ipotesi propende, nel suo fondamentale commento alla tragedia euripidea, Mastronarde, il quale ritiene difficilmente accertato («hardly certain»: *Euripides...* cit., p. 52) che l'infanticidio fosse stato un'invenzione euripidea, anche sulla base dell'ipotesi che nei timori per la sorte dei figli di Medea, paventati dalla Nutrice nel prologo, gli spettatori riconoscessero allusioni a una precedente versione del mito in cui Medea era la decisa responsabile della loro morte²⁵. E tuttavia, non di

attribuire un ruolo centrale alla propria città d'origine, basterà qui rinviare alla monografia di A. Debiasi, *Eumelo. Un poeta per Corinto. Con ulteriori divagazioni epiche*, Roma, “L'Erma” di Bretschneider, 2015. Su Carcino II cfr. *Minor Greek Tragedians. Fragments from the Tragedies With Selected Testimonia*. Edited with Introductions, Translations and Notes by M.J. Cropp, vol. II: *Fourth-Century and Hellenistic Poets*, Liverpool, Liverpool UP, 2021, pp. 60-90.

²⁴ Su questa dibattuta questione cfr., ad es., Susanetti, in *Euripide. Medea*, introduzione e traduzione di M.G. Ciani, commento di D. S., Venezia, Marsilio, 1997, pp. 51-53; e Mastronarde, *Euripides...* cit., pp. 50-53.

²⁵ «The nurse's fears for the children (36, 90-5, 100-18) perhaps depend for their effect on the audience's awareness of a version or versions in which Medea killed them» (Mastronarde, *Idib.*, p. 53). Del resto, come osserva ancora Mastronarde, *Ibidem*, la questione dell'origine pre-euripidea del mito di Medea infanticida sarebbe definitivamente risolta se si ammettesse la priorità cronologica della *Medea* di Neofrone, in uno dei cui frammenti (*TrGF*² 15 F 2, vv. 10-12) si allude esplicitamente al proposito omicida della protagonista: παῖδες, ἐκτὸς ὄμμάτων / ἀπέλθετ· ήδη γάρ με φονία μέγαν / δέδυκε λόσσα θυμόν; ma che la tragedia di Neofrone fosse anteriore al 431 è particolarmente controverso, e lo stesso Mastronarde ha riconosciuto che «the evidence does not support a dogmatic conclusion and disagreement will no doubt continue. On the balance of probabilities, however, it seems more likely that the fragments ascribed to Neophron come from a post-Euripidean play» (*Ibid.*, p. 64). D'altronde, come ha argomentato C. Barone, *Neofrone e la Medea di Euripide*, «Rivista di Filologia e di Istruzione Classica» CVI, 1978, pp. 135-136, «appare [...] dubbio che un poeta mediocre quale fu Neofrone, almeno a giudicare dai frammenti superstiti, avesse la capacità e l'ardire di apportare una radicale modifica al mito, attribuendo per primo a Medea e non ai Corinzi, come voleva la tradizione, l'assassinio dei fanciulli». Sulla complessa questione relativa al rapporto tra l'opera di Neofrone e la *Medea* euripidea cfr. altresì Mastronarde, *Ibid.*, pp. 57-64; *Euripide. Medea*. A cura di L. Galasso e F. Montana. Con una Premessa di F. Montanari, Milano, Mondadori, 2004, pp. 257-262; F. Caruso, *Medea senza Euripide: un frammento attico da Siracusa e la questione della Medea*

minore rilevanza mi pare il dato, evidenziato da Isler-Kerényi, secondo cui la messa in scena del capolavoro euripideo segnò una svolta nella storia iconografica relativa al mito di Medea:

Questa storia presenta una demarcazione chiara intorno al 430 a.C.: dopo questa data Medea è raffigurata quasi esclusivamente nel suo aspetto di madre infanticida e solo in casi isolati come maga orientale, mentre prima gli episodi sono diversi e manca del tutto la madre infanticida. Questa demarcazione si spiega agevolmente con l'impatto avuto sull'immagine di Medea dalla rappresentazione euripidea datata al 431 a.C. in cui l'evento saliente è proprio l'uccisione dei figli²⁶.

In sostanza: non sappiamo se la versione del mito dell'infanticidio sia stata una creazione euripidea; ma certo è che, nel portare sulla scena questo drammatico episodio della vita di Medea, Euripide dovette compiere una scelta importante, destinata a restare impressa nella memoria dei cittadini ateniesi: rappresentata all'inizio di quella guerra che ebbe esiti devastanti per le sorti della *polis*, la *Medea* non poteva non incutere negli spettatori l'angoscioso presentimento che, al pari della maga orientale, anche Atene finisse (citando ancora le parole di Ghiron-Bistagne, *Les avatars... cit., p. 121*) «par commettre un crime contre nature», condannando i suoi figli a una morte prematura²⁷.

di Neofrone, in R. Gigli (a cura di), *MΕΓΑΛΑΙ ΝΗΣΟΙ. Studi in onore di Giovanni Rizza per il suo ottantesimo compleanno*, Catania, Consiglio Nazionale delle Ricerche IBAM, 2005, pp. 341-354; M. Wright, *The Lost Plays of Greek Tragedy*, vol. I: *Neglected Authors*, London-New York, Bloomsbury, 2016, pp. 36-45; *Minor Greek Tragedians. Fragments from the Tragedies with Selected Testimonia*. Edited with Introductions, Translations and Notes by M.J. Cropp, vol. I: *The Fifth Century*, Liverpool, Liverpool UP, 2019, pp. 66-73; M. Caroli, *Studi sulle seconde edizioni del dramma tragico*, Bari, Edizioni di Pagina, 2020, pp. 107-134 (dello stesso autore si veda anche *L'anagrafe del teatro. Cataloghi e numerazioni dei drammi greci nella tradizione manoscritta antica e medievale*, Bari, Edizioni di Pagina, 2025, pp. 100-104); *Euripides. Medea*, herausgegeben, übersetzt und kommentiert von B. Manuwald, Berlin-Boston, de Gruyter, 2024, pp. 38-48, 458-462; A.T. Cozzoli, *Intellettuali al bivio. Teatro, cultura e politica ad Atene nella seconda metà del V secolo*, Pisa, Edizioni ETS, 2025, pp. 117-145.

²⁶ Isler-Kerényi, *Immagini di Medea...*, cit., p. 118. Che la rappresentazione della *Medea* di Euripide abbia notevolmente influenzato l'iconografia antica ha evidenziato anche Sourvinou-Inwood, *Medea at a Shifting...*, cit., pp. 253-296.

²⁷ Che la *Medea* euripidea riflettesse lo stato di crisi politica che si scatenò in Atene nell'imminenza dello scoppio della Guerra del Peloponneso ha illustrato V. Di Benedetto, *Euripide: teatro e società*, Torino, Einaudi, 1971, pp. 121-123; sul quadro politico-militare

In definitiva, l'esempio del dramma euripideo qui esaminato dimostra come Euripide, con la sua predilezione per leggende e/o varianti poco note del mito, disorientasse non solo quanti, tra i suoi spettatori, fossero relegati ai più bassi livelli della cosiddetta ‘alfabetizzazione di base’, ma anche coloro che, appartenenti verosimilmente a ceti socialmente ed economicamente più elevati, potevano a ragione considerarsi detentori di una buona ‘educazione letteraria’; e fu anche questa, forse, la causa dell’insuccesso di molte delle sue tragedie; ma ciò non ha impedito al sommo drammaturgo ateniese di lasciare ai posteri, come mostra la rilevanza della sua ricezione in ambito scolastico²⁸, un patrimonio valoriale che resta tra le pietre miliari della cultura occidentale.

Abstract

This paper aims to show the formation of the literary memory of the Athenians who attended the performance of Euripides’*Medea*.

Matteo Pellegrino
matteo.pellegrino@unifg.it

che fa da sfondo alla rappresentazione dell’opera euripidea si vedano anche L. Bruzzese, *Mito e politica in Euripide: la Medea del 431 a.C.*, in M. Di Marco-E. Tagliaferro (a cura di), *Semeion philias. Studi di letteratura greca offerti ad Agostino Masaracchia*, Roma, Aracne, 2009, pp. 29-90; E. Irwin, *Euripides’ Medea and the Politics of Alliances in 431 BC*, in P. Brillet-Dubois-B. Nikolsky-A.-S. Noel (Sous la direction de), *Poétique et politique chez Euripide*, Paris, Classiques Garnier, 2024, pp. 43-78.

²⁸ Sul fondamento di una puntuale analisi dei papiri conservati, F. Pordomingo, *La recepción de Eurípides en la escuela: el testimonio de los papiros*, in J.A. Fernández Delgado-F. Pordomingo, *La retórica escolar griega y su influencia literaria* (edición a cargo de J. Ureña y L. Miguélez-Cavero), Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2017, pp. 381-418 (già in J.V. Bañuls-F. De Martino-C. Morenilla [a cura de], *El teatro greco-latino y su recepción en la tradición occidental*, 2, Bari, Levante, 2007, pp. 255-296) ha illustrato che il testo euripideo fu usato in tutti i livelli dell’insegnamento, dalla semplice citazione di un verso (ovvero di un passo più o meno esteso) ai più elaborati esercizi di composizione retorico-letteraria, e che il tragediografo fu, con Menandro (e secondo solo a Omero), l’autore preferito dalla scuola antica. Sulla circostanza che Euripide fosse tra i più citati autori della letteratura greca si veda la monografia di M. Wright, *Euripides and Quotation Culture*, New York, Bloomsbury, 2024.

Tiziana Ragno

«Come se fossero contemporanei».
Gaetano Salvemini, la nuova scuola classica
e il nuovo latino

«Non si ritorna senza un battito di cuore alla scuola che vi accolse adolescente, e fece di voi un uomo, e poi vi riprese insegnante, e poi doveste dividervene col pianto nell'anima, ed ora vi ritornate dopo lunga frana di eventi. [...] I ricordi si affollano alle porte del cuore» (*PSA* 41)¹. Il 16 novembre 1949, tornato all'Università di Firenze dopo il lungo autoesilio che l'aveva portato dapprima in Francia, poi in Inghilterra e infine negli Stati Uniti, esordiva così dinanzi ai suoi colleghi Gaetano Salvemini, storico e uomo politico attento «per tutta la vita [a concepire] questi due ambiti di attività come strettamente correlati»², duro polemista col «gusto per l'enormità verbale», «esempio insuperabile di

¹ Dal discorso pubblicato in G. Salvemini, *Una pagina di storia antica*, «Il Ponte» 6, 1950, pp. 116-131. Per le citazioni, qui e altrove, si adopera l'abbreviazione *PSA* (*Una pagina di storia antica*) seguita dall'indicazione delle pagine dall'edizione di riferimento: G. Agosti-A. Galante Garrone (a cura di), *Gaetano Salvemini. Scritti vari, 1900-1957 (Opere di Gaetano Salvemini, VIII)*, Milano, Feltrinelli, 1978, pp. 41-57.

² Cfr., in apertura, il profilo che si deve a F. Conti, *Gaetano Salvemini*, in *Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere ed Arti. Il contributo italiano alla storia del pensiero. Storia e politica*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, 2013, pp. 510-515. Per la ricostruzione dell'intensa biografia di Salvemini (Molfetta, 1873 – Sorrento, 1957), storico, politico antifascista e giornalista, docente nei licei e nelle Università di Messina, Pisa e Firenze, poi Harvard (dal 1934 al 1947), segnato per sempre dal tragico terremoto di Messina (1908) in cui perse la famiglia (la moglie, i cinque figli, una sorella), cfr., inoltre, M. Moretti, s.v. *Gaetano Salvemini*, *DBI* 89, 2017, pp. 825-832; F. Torchiani, *Gaetano Salvemini. L'impegno intellettuale e la lotta politica*, Roma, Carocci, 2025.

rigore morale», «educatore nel senso più alto della parola», docente «che spalancava porte e finestre»³.

Salvemini inaugurava, per l'occasione, il corso di Storia moderna nuovamente assegnatogli dopo ventiquattro anni dalla destituzione dall'incarico di insegnamento, in quei concitati frangenti che avevano accompagnato la drammatica scelta di allontanarsi dall'Italia fascista (nel 1925, l'arresto per aver divulgato documenti che richiamavamo Benito Mussolini alla responsabilità dell'assassinio di Giacomo Matteotti, il rifugio in Francia a seguito dell'amnistia per reati politici, le dimissioni dall'incarico universitario subito dopo le violenze del regime a Firenze, la privazione della cittadinanza, il sequestro dei beni).

A metà del secolo, ripristinato il rapporto con una Nazione finalmente anti-fascista e repubblicana, Salvemini ripartiva da Firenze, luogo dove egli era giunto, giovanissimo, per frequentare l'Istituto di Studi Superiori Pratici e di Perfezionamento. Il discorso, pronunciato nel frangente da 'Salvemini come docente', si incentrò sui primordi di 'Salvemini come studente' appena avviato a quel prestigioso contesto accademico. Era il segno dell'attenzione, a lungo maturata negli anni, verso i temi della formazione e, nello specifico, verso pregi e limiti di un *iter* che, seguito in prima persona, esemplificava il percorso culturale praticato da molti intellettuali del tempo: un percorso che vedeva l'*institutio* classica, fin dalla legge Casati (1859), depositaria tanto di un'egemonia incontrastata

³ Cfr., per queste definizioni, E. Garin, *Gaetano Salvemini*, «Belfagor» 31, 1976, pp. 613-637, in part. pp. 614 e 619, dove, a dispetto dell'«oleografia di gusto rinascimentale» (p. 613) spesso adottata da biografi e memorialisti, si delinea un 'ritratto critico' dell'intellettuale non senza riconoscere in lui «un'esperienza umana eccezionale» (p. 614). Nella definizione di Salvemini come docente «che spalancava porte e finestre» si riconosce una possibile eco della descrizione salveminiana dell'amato maestro Pasquale Villari, professore di Storia medievale e moderna presso l'Istituto di Studi Superiori di Firenze negli anni in cui Salvemini l'aveva frequentato (*infra*, p. 175): «Che le sue [scil. di Villari] fossero lezioni di metodo storico, non direi. Altri in quella casa smobilitata o male ammobilitata che era la mia cultura, si prendeva ciascuno la sua stanza e insegnava a metterla in ordine, restaurare i mobili sciancati, eliminare quelli di cattivo gusto. Lui entrava in tutte le stanze, spalancava porte e finestre, faceva circolare l'aria e la luce» (PSA 47-48). Su Salvemini e Villari, cfr. M. Moretti, *Salvemini e Villari. Frammenti*, in D. Antiseri (a cura di), *Gaetano Salvemini metodologo delle scienze sociali*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1996, pp. 19-68. Il ricordo personale che l'allievo rivolge al maestro è in G. Salvemini, *Pasquale Villari*, «Nuova rivista storica» 2, 1918, pp. 113-139.

nel panorama scolastico nazionale quanto di stereotipi e tic pedagogici resistenti e duri a morire.

1. Salvemini e gli ‘indovinelli latini’

Nel 1890 il giovane Salvemini aveva lasciato la città natale, Molfetta, per trasferirsi a Firenze dove avrebbe frequentato l’Istituto di Studi Superiori⁴. Fino a quel momento, i suoi contatti con le lingue classiche e, in generale, con la cultura umanistica non erano stati proficui, almeno a scuola.

«Immaginatevi che cosa poteva essere nell’autunno del 1890 un diciassettenne, che aveva perduto gli otto anni più belli della vita in un orribile ginnasio-liceo – così lo chiamavano allora – dell’Italia meridionale. I primi rudimenti del latino me li aveva appresi uno zio prete [scil. Mauro Giuseppe Salvemini]: e fu fortuna, ché non li avrei certo imparati in quel ginnasio» (*PSA* 41).

L’‘orribile ginnasio-liceo’ molfettese era quello tenuto dal clero all’interno del seminario, al quale era stato avviato Salvemini con la prospettiva, che generalmente si apriva ai più promettenti rampolli delle famiglie meno abbienti, di prepararsi alla carriera ecclesiastica. Le scarse competenze degli insegnanti («sciagurati mestieranti, ché non insegnavano niente perché non potevano insegnare quello che non sapevano», *PSA* 42) e l’indolenza culturale diffusa («non c’era nessuna biblioteca né nella scuola né nella città», *ibidem*) spingevano Salvemini, per reazione, verso i classici greci e latini trattati, però, senza ampiezza di prospettive e, piuttosto, come triste palestra di arte enigmistica:

«Non sapendo come ammazzare il tempo, me la prendevo con gli autori latini e greci, sui quali i pedagoghi ci facevano fare gli esercizi di grammatica e di sintassi, traducendo poche pagine in un anno. Traducevo da me. Ma quelle traduzioni, senza

⁴ Su Salvemini come allievo, poi docente all’Istituto di Studi Superiori di Firenze dove avrebbe assunto la cattedra di Storia moderna nel 1916, cfr. G. Turi, *Cultura storica e insegnamento della storia*, in A. Dei (a cura di), *L’Istituto di studi superiori e la cultura umanistica a Firenze*, I, Pisa, Pacini, 2016, pp. 185-239, in part. pp. 233-239.

nessuna guida, non erano porte dischiuse verso l'antica civiltà. Virgilio ed Omero erano vissuti molti secoli prima di me, per scrivere libri, sui quali io poi avrei dovuto fare gli esercizi di traduzione. Essi mi sfidavano coi loro indovinelli. Io accettavo la sfida, e vincevo. Tutto finiva lì. Vivere su indovinelli non è vita allegra» (*PSA* 42).

L'approdo a Firenze fu illuminante. Il profilo culturale lacunoso e poco solido, per quanto alimentato da varietà di letture, trovò finalmente non solo appigli e basi a cui ancorare metodo e nozioni, ma anche nuovi orizzonti che diedero senso e motivazione allo studio, inclusi quei ‘germi’ che, ancora confusi ai tempi del ginnasio-liceo, attendevano ‘buone guide’ per svilupparsi e fiorire:

«Questo era il bagaglio spirituale, che io portai con me a Firenze nell'autunno del 1890. [...] Il bagaglio intellettuale era sconclusionato, arruffato, pieno di lacune, anzi spelonche, enormi [...] C'erano, però, in quella ignoranza disordinata, alcuni germi da non disprezzare: il bisogno di chiarezza e di ordine imparato da Euclide; il bisogno di cercare i legami fra i fatti, imparato dal maestro di storia e dal De Sanctis; e una certa pratica del latino e del greco – pratica brutale, ma preziosa quando avessi trovato buone guide» (*PSA* 44).

A Firenze, la pratica del greco e del latino, per quanto ‘brutale’ e infarcita di ‘indovinelli’, gli fu di aiuto: innanzitutto, a conseguire la borsa di studio senza la quale Salvemini, secondo di dodici figli in una famiglia di ‘poveri diavoli’⁵, avrebbe dovuto far ritorno alla città natale («mi avevano detto che qui si potevano ottenere borse di studio per concorso. [...] Venni a tentare il palio. Mi toccò l'ultimo posto tra i vincitori [...] dové anche aiutarmi la facilità nel risolvere gli indovinelli latini e greci»); quindi, a rimpolpare la magra e insufficiente borsa di sessanta lire al mese («venne in aiuto una ripetizione privata: sei ore la settimana, e venticinque lire al mese, per insegnare a un ragazzo come risolvere gli indovinelli latini», *PSA* 44-45).

⁵ Cfr., per questa espressione di mano salveminiana, M. Moretti, “Sono nato a Molfetta da una famiglia di poveri diavoli”. *Squarci autobiografici nell'epistolario salveminiano*, in P. Lombardi-F. Torchiani (a cura di), *Esuli, studenti, antifascisti. Scritti per Elisa Signori*, Pavia, Ibis, 2023, pp. 127-140.

Firenze fu il luogo in cui Salvemini incontrò le auspicate ‘buone guide’ capaci di riplasmare ciò che egli aveva sommariamente imparato anche nel campo delle lingue e delle letterature classiche⁶. Per il latino il buon maestro fu Gaetano Trezza⁷, un mentore che, come pochi altri, fece ‘fermentare’ il giovane Salvemini:

«Un altro maestro, che mi fece fermentare, fu il professore di letteratura latina, Gaetano Trezza [...] Ci fece quell’anno tradurre Catullo. E Catullo gli era occasione per risuscitare innanzi a noi l’ambiente in cui Catullo era vissuto: Lesbia, che Catullo odiava ed amava; e Cesare contro cui Catullo lanciava invettive arroventate; e Cicrone, che era sempre di parere contrario; e Orazio che se l’era data a gambe a Farsaglia *[sic]*; e Lucrezio, il filosofo-poeta, sempre presente nel pensiero del maestro, che ci aveva tramandato la sapienza di Epicuro. Quegli uomini non avevano mai pensato a congegnare indovinelli per me. Avevano amato, odiato, creduto, sofferto, magari ci avevano rimessa la pelle. Il loro latino era la strada per entrare nei loro cuori. Era la finestra che si spalancava sul mondo. Un mondo da scoprire! E tanti mondi da scoprire, quante erano le lingue. E io avrei potuto scoprirli tutti. A diciassette anni tutti i mondi sono innanzi a voi. Basta stendere la mano» (*PSA* 46).

Fra i maestri fiorentini, poi, il carismatico Pasquale Villari (per il corso di Storia medievale e moderna, di cui assunse temporaneamente la titolarità poi Achille Coen quando Villari fu designato ministro della Pubblica Istruzione nel febbraio 1891)⁸, l’eclettico Bartolomeo Malfatti

⁶ Sugli studi classici (metodi, approcci, docenti) presso l’Istituto di Studi Superiori di Firenze a partire dalla sua fondazione (1859) fino alla sua conversione in Regia Università di Firenze (1924), cfr. G.D. Baldi, *Gli studi classici all’Istituto*, in A. Dei (a cura di), *L’Istituto di studi superiori e la cultura umanistica a Firenze*, I, Pisa, Pacini, 2016, pp. 111-184.

⁷ Gaetano Trezza, ordinato sacerdote nel 1850, si convertì successivamente al razionalismo di matrice positivista abbandonando l’abito ecclesiastico. Nel 1868, probabilmente su pressione di Villari, assunse l’incarico di professore straordinario di Letteratura latina presso l’Istituto di Studi Superiori fiorentino, poi quello di professore ordinario nel 1872. In generale, cfr. P. Treves, *Gaetano Trezza*, in Id. (a cura di), *Lo studio dell’antichità classica nell’Ottocento*, V, *Dalla storia alla filologia e dalla filologia alla storia*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1962, pp. 993-1007. Più di recente, Baldi, *Gli studi classici... cit.*, pp. 169-171; C. Viola, *Gaetano Trezza tra Verona e Firenze. Memoria culturale e parabola intellettuale di un letterato-filosofo*, «Studi Veronesi» 9, 2024, pp. 111-147.

⁸ Sulla presenza di Villari presso l’Istituto di Studi Superiori di Firenze dove insegnò Storia moderna dal 1865 al 1906 con poche interruzioni dovute ai suoi incarichi ministeriali,

(Geografia, corso successivamente riassegnato a Giovanni Marinelli alla morte di Malfatti)⁹, Cesare Paoli, il più ‘buono’ di tutti (Paleografia e diplomatica)¹⁰ e il meticoloso Adolfo Bartoli (Letteratura italiana)¹¹. Tra i classicisti, accanto a Trezza, l’anti-aulico Pietro Cavazza (Lingua greca e latina)¹² e il severo Girolamo Vitelli (Letteratura greca).

Se Trezza aveva propiziato l’incontro con la letteratura latina come finestra su un ‘mondo da scoprire’, le lezioni di Cavazza erano state l’occasione per sperimentare un nuovo metodo di traduzione dei testi classici con inaspettati esiti nella lingua d’arrivo: periodi brevi, espressività senza turgori, forme essenziali e non paludate («ci faceva tradurre in italiano semplice senz’essere sciatto, in periodi brevi alla Leopardi, nei quali il complesso periodare latino e greco doveva snodarsi senza perdere nulla della sua dignità, ma evitando il gonfiore dei traduttori accademici. Da lui imparai, se non a scrivere bene l’italiano, ad invidiare chi lo scrive bene», *PSA* 49). La profondità di prospettiva, aperta a cogliere la vita nelle civiltà classiche, si alimentava con una pratica delle lingue antiche che, sulla base di un’intelligenza solida dei testi, rispondeva all’obiettivo di ricodificare concetti e parole, nella lingua italiana, in modo nitido e definito. Tutt’altro che gli ‘indovinelli’ sciolti, con qualche abilità, da Salvemini adolescente.

ricoprendo, inoltre, anche il ruolo di presidente della sezione di Filosofia e Filologia (fino al 1912), cfr. Turi, *Cultura storica...* cit., pp. 204-213. Su Villari e Salvemini, *supra*, n. 3.

⁹ Cfr. L. Cassi, *L’insegnamento della geografia: personaggi e vicende*, in A. Dei (a cura di), *L’Istituto di studi superiori e la cultura umanistica a Firenze*, II, Pisa, Pacini, 2016, pp. 541-600, in part. pp. 548-565.

¹⁰ Paoli fu titolare della cattedra di Paleografia e diplomatica dal 1874 al 1902 presso l’Istituto di Studi Superiori, dove diresse anche la prestigiosa Scuola di paleografia e diplomatica istituita nel 1880 (Turi, *Cultura storica...* cit., pp. 206-207 con qualche riferimento anche al rapporto con Salvemini).

¹¹ Dal 1874, per intercessione di Villari, Bartoli assunse l’incarico di professore di Letteratura italiana presso l’Istituto di Studi Superiori ricoprendolo fino alla sua morte (1894). Per una ricostruzione, cfr. P. Maccari, *Insegnare, imparare e scrivere la letteratura italiana*, in A. Dei (a cura di), *L’Istituto di studi superiori e la cultura umanistica a Firenze*, I, Pisa, Pacini, 2016, pp. 443-510, in part. pp. 453-458, oltre al profilo di A. Asor Rosa, s.v. *Adolfo Bartoli*, *DBI* 6, 1964, pp. 554-556.

¹² Su Cavazza, professore straordinario di Lingua greca e latina presso l’Istituto di Studi Superiori dal 1887, mai nominato professore ordinario per subentrato incarico di funzionario presso il Ministero della Pubblica Istruzione nel 1893, cfr. Baldi, *Gli studi classici...* cit., pp. 154-158.

L'alternativa allo studio sciatto e disarticolato degli anni del ginna-sio-liceo non si mostrò univoca. La formazione universitaria chiarì a Salvemini almeno due onorevoli vie di accesso all'istruzione classica e, in generale, umanistica. Accanto alle aperture di Trezza e Cavazza, la filologia austera rappresentata da Vitelli, l'inflessibile professore che «non usciva mai dai cancelli del più rigido metodo filologico» e che, circa vent'anni dopo, avrebbe trovato nel più giovane Salvemini – come vedremo – una significativa sponda contro la proposta di scuola media unica. Le possibili riflessioni estetiche, assenti dalle sue lezioni, erano lasciate, al limite, all'iniziativa degli studenti («Niente voli 'estetici'. I voli, e stupendi, li faceva Sofocle. Lui ci guidava fino alla soglia. Qui chi voleva spiccare il volo con Sofocle facesse pure», *PSA* 48) e il terrore prevaleva nelle circostanze di confronto col maestro («Gli esami con Vitelli facevano venire il freddo nella schiena. [...] O sapevi il greco o affondavi. Io non gli strappai che un ventiquattro», *PSA* 49).

Faticose minuzie, metodo e intransigente rigore contro educazione umanistica a largo raggio e ampio respiro, 'carri armati' contro 'aeroplani'¹³: se all'Università l'uno e l'altro approccio, espressi anche oltre l'orbita dei classicisti, avevano ben forgiato lo studioso Salvemini, nella scuola secondaria – secondo lo stesso Salvemini – il primo doveva cedere il passo al secondo perché l'obiettivo dell'istruzione scolastica non doveva essere plasmare studiosi di professione, bensì formare le 'classi colte' a cui affidare la cura dell'interesse comune. Perciò, trasferita nella scuola, l'analisi meticolosa delle fonti – così preziosa per uno studente universitario – diventava cavillo, l'indagine delle varianti – necessaria a infondere un metodo nel futuro accademico – si trasformava in zavorra, l'osservazione delle sfumature in pedanteria. 'Tossine' da bilanciare con 'antitossine' che, talvolta già impartite all'Università, in altri casi erano demandate all'iniziativa dei docenti di scuola alle prese con giovani generazioni sempre refrattarie a sottigliezze e puntigli:

¹³ *PSA* 48: «Allora i carri armati e gli aeroplani erano ancora di là da venire. Oggi, Villari mi fa pensare a un aeroplano, e Coen a un carro armato. [...] Un altro carro armato – più veloce e maneggevole – era il professore di letteratura greca, Gerolamo Vitelli».

«[...] uno scrupolo per le minuzie [...] non deve uscire dall’Università. La scuola secondaria deve essere scuola d’educazione umanistica per le classi colte, e non preparazione per gli storici di mestiere. Le antitossine per i pericoli contenuti nell’insegnamento di Bartoli avrebbero dovuto trovarsi nelle lezioni di Villari, Trezza, Malfatti. Ma occorrono stomaci robusti per assimilare e tossine e antitossine. I più inghiottono i veleni e si arrestano lì. Per fortuna le antitossine le mettono in azione istintivamente gli alunni, scansando la noia di studiare sotto i professori pedanti» (*PSA* 50).

2. Salvemini e la riforma scolastica: le scuole ‘senza latino’ tra scuola media unica e scuola moderna

Nel 1905 fu istituita una Commissione Reale per l’Ordinamento degli studi secondari su proposta del ministro della Pubblica Istruzione, Leonardo Bianchi (27 marzo 1905-24 dicembre 1905; governo Alessandro Fortis)¹⁴. Ne facevano parte, tra gli altri, Vitelli per l’Istituto di Studi Superiori di Firenze¹⁵ e Gaetano Salvemini con Alfredo Galletti, ambedue

¹⁴ In generale, sulle politiche scolastiche che, tra la seconda metà dell’Ottocento e il primo Novecento, toccarono anche la scuola classica, cfr. G. Bonetta-G. Fioravanti (a cura di), *L’istruzione classica (1860-1910)*, Roma, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, 1995; A. Carrannante, *I problemi scolastici nelle annate del “Marzocco” (1896-1932)*, «I Problemi della Pedagogia» 1-3, 1996, pp. 19-69; L. Cerasi, «Per reagire alle contrarie tendenze»: l’«Atene e Roma» e il dibattito sulla riforma degli studi classici ai primi del secolo, *«QS»* 48, 1998, pp. 123-173, poi L. Cerasi, *Pedagogie e antipedagogie della nazione. Istituzioni e politiche culturali nel Novecento italiano*, Brescia, La Scuola, 2012, pp. 133-178; E.M. Bruni, *Greco e Latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Roma, Armando Editore, 2005; G. Benedetto, *Scuola classica, studi classici e la svolta dell’Unità*, *«A&R»* 6, 2012, pp. 384-429; G. Benedetto, *Rifar da capo: l’istruzione classica dopo l’Unità*, in C.G. Lacaita-M. Fugazza (a cura di), *L’istruzione secondaria nell’Italia unita (1861-1901)*, Milano, Franco Angeli, 2013, pp. 65-87; G. Benedetto, *Una scuola per modernizzare l’Italia: il ginnasio-liceo*, in M. Capasso (a cura di), *Cinque incontri sulla Cultura Classica*, Lecce, Pensa, 2015, pp. 173-185; T. Ragno, *Per gli studi classici, per la nostra scuola. Nicola Festa e il dibattito sulle politiche scolastiche nel primo Novecento*, in N. Bianchi-R. Otranto (a cura di), *Nicola Festa ottant’anni dopo. Filologia, Letterature e Storia tra Ottocento e Novecento*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2023, pp. 181-200.

¹⁵ Al diuturno coinvolgimento di Vitelli nel dibattito sulle riforme scolastiche già nei decenni precedenti fa riferimento anche il profilo di R. Pintaudi, *Girolamo Vitelli*, in *Encyclopédia Italiana di Scienze, Lettere ed Arti. Il contributo italiano alla storia del pensiero. Storia e politica*, Roma, Istituto della Encyclopédia Italiana Treccani, 2013, pp. 460-464. Sul

attivi nella Federazione nazionale insegnanti scuola media (FNISM), un organismo che lo stesso Salvemini aveva contribuito a fondare quattro anni prima con Giuseppe Kirner, professore di storia e geografia presso il Liceo “Marco Minghetti” di Bologna.

In effetti, l’impegno di Salvemini per la scuola non conobbe interruzioni¹⁶, né si era affievolito dopo l’approdo all’insegnamento universitario avvenuto nel 1901 quando, dichiarato vincitore del concorso bandito dall’Università di Catania, era stato chiamato a ricoprire l’incarico di insegnamento di Storia moderna presso l’Università di Messina. Da ottimo allievo di Villari (suo relatore di tesi di laurea nel 1894), Salvemini si era imposto all’attenzione del contesto accademico specialmente grazie alla sua precoce ma accurata monografia *Magnati e popolani in Firenze dal 1280 al 1295* (Firenze, Tipografia G. Carnesecchi, 1899).

I primi passi di Salvemini-professore si erano mossi, tuttavia, proprio nella scuola e, anche all’interno del Partito Socialista, si distinsero le posizioni salveminiane in favore di una via all’emancipazione sociale mediante l’istruzione, più che attraverso la rivoluzione¹⁷. L’insegnamento

rappporto tra Salvemini e Vitelli, è utile il carteggio ora pubblicato in A. Di Giglio-R. Pintaudi (a cura di), *Gaetano Salvemini nella corrispondenza con Girolamo Vitelli, Medea Norsa, Angelo Segre, Ermenegildo Pistelli*, Firenze, Edizioni Gonnelli, 2022.

¹⁶ Su Salvemini e la scuola, cfr., in generale, L. Borghi, *Prefazione*, in L. Borghi-B. Finocchiaro (a cura di), *Gaetano Salvemini. Scritti sulla scuola (Opere di Gaetano Salvemini, V)*, Milano, Feltrinelli, 1966, pp. ix-xxx; L. Borghi, *Educazione e scuola in Gaetano Salvemini*, in E. Sestan (a cura di), *Atti del convegno su Gaetano Salvemini (Firenze, 8-10 novembre 1975)*, Milano, Il Saggiatore, 1977, pp. 197-239; G.M. Bertin, *L’idea di cultura educativa negli ‘Scritti sulla scuola’ di Gaetano Salvemini e la sua attualità*, in E. Sestan (a cura di), *Atti del convegno... cit.*, pp. 241-270. Più di recente, A. Carrannante, *Gaetano Salvemini nella storia della scuola italiana, «I Problemi della Pedagogia» 1-3, 2000, pp. 53-88*; M. Baldacci (a cura di), *Gaetano Salvemini e la scuola*, Manduria, Lacaita, 2009; AA.VV., *Gaetano Salvemini e la scuola*, Bergamo, Cqia-Università di Bergamo, 2022 [= «Formazione, Lavoro, Persona» 38, 2022] e gli articoli ivi contenuti; E. Corbi-F.M. Sirignano-S. Lucchese, *L’officium paedagogicum: politichoi lógoi e riflessioni pedagogiche su scuola, politica, e Mezzogiorno in Pasquale Villari, Francesco Saverio Nitti e Gaetano Salvemini (1878-1911)*, Lecce, Pensa, 2022; T. Pironi, *Gaetano Salvemini e la riforma della scuola*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini (1873-2023). Conferenze faentine*, Faenza, Associazione Ex Allievi Liceo Torricelli, 2024, pp. 47-58.

¹⁷ Cfr. A. Cegolon, ‘Ad ogni piede la scarpa più adatta’. *Democrazia e società nella scuola plurale di Salvemini*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini e la scuola...*, cit., pp. 27-48, in part. pp. 33-34. L’adesione al socialismo avvenne, a partire dal 1893, sull’onda della battaglia per il meridionalismo; poi, di quella per il federalismo, terreno di riflessioni che maturarono, dal 1899, con la lettura degli scritti di Carlo Cattaneo; ancora, di quella per il suffragio universale

nei licei era durato sei anni: nel 1895 il primo incarico come docente di latino presso il Liceo Ginnasio “Giuseppe Garibaldi” di Palermo, l’anno dopo a Faenza (Liceo “Torricelli”) con l’insegnamento di storia e geografia, nel 1898 a Lodi (Liceo “Pietro Verri”), nel 1900 a Firenze (Liceo “Galileo Galilei”) dove la storia insegnata da Salvemini era apparsa agli alunni ‘una cosa viva’¹⁸.

L’esperienza scolastica maturata sul campo, l’impegno profuso nella Federazione degli insegnanti e l’incarico universitario, insieme con le abituali frequentazioni dell’influenzante ambiente fiorentino, valsero, dunque, a Salvemini la nomina come componente della Commissione ministeriale. Il tema al centro dei lavori della Commissione era l’istituzione della scuola media unica (con o senza latino) con cui si intendeva superare la netta biforcazione prevista dal sistema scolastico nazionale per il livello post-elementare: da una parte, la scuola classica (cinque anni di ginnasio e tre di liceo) e, dall’altra, la scuola tecnica (tre anni) con l’eventuale prosieguo degli studi nell’Istituto tecnico (ulteriori tre anni, successivamente estesi a quattro) o l’immissione diretta nel mondo del lavoro. L’accesso all’Università e quello ai concorsi per il pubblico impiego, entrambi vincolati quasi esclusivamente al conseguimento della licenza liceale, avevano reso da tempo la scuola classica, per molti, una scelta obbligata. Polemiche e dibattiti sull’‘utilità’ di certe discipline (il greco in testa, poi il latino) tenevano banco da tempo e, fin dal 1867, provvedimenti e interventi in tema di politica scolastica tendevano a perseguire o scongiurare il proposito di unificare la scuola media coniando un nuovo percorso che, potenziando i programmi della scuola tecnica o attenuando quelli del ginnasio inferiore, mirasse a un livello di istruzione ‘medio’ che, secondo i suoi sostenitori, avrebbe favorito la nascita di un ceto urbano, ideale nucleo sociale della nazione.

a favore del quale Salvemini parlò, ad esempio, durante il Congresso del Partito Socialista del 1908. Salvemini uscì dal partito nel 1911, in polemica con la posizione di neutralità, assunta dal PSI, verso la dichiarazione di guerra all’Impero Ottomano (ma la presa di distanza dal PSI era iniziata molto prima, specialmente a causa del ‘giolittismo’ imputato da Salvemini alla compagnia parlamentare socialista): cfr., su questo, Torchiani, *Gaetano Salvemini... cit.*, pp. 58-66 e 76-104.

¹⁸ Torchiani, *Gaetano Salvemini... cit.*, p. 40 e n. 148 con la bibliografia.

I lavori della Commissione¹⁹ subirono una brusca interruzione a pochi mesi dal suo insediamento: nel 1906, Vitelli, Salvemini e Galletti rassegnarono le dimissioni in polemica contro il progetto di scuola media unica. Se la posizione dei classicisti era ben nota e dunque il diniego di Vitelli non dovette destare troppe sorprese, la contrarietà espressa da Salvemini e Galletti apparve tutt’altro che scontata. Le idee di Salvemini, in particolare, furono considerate contraddittorie rispetto alla visione socialista dominante e a quei principi che egli stesso aveva e avrebbe regolarmente dichiarato, a proposito della necessità che la scuola agisse come motore di elevazione sociale e culturale, emancipazione, riscatto.

Le polemiche innescate da questa controversa posizione e, inoltre, l’importante Congresso della FNISM celebrato a Firenze nel 1907 (con l’idea di ‘scuola laica’ al centro della discussione²⁰) spinsero Salvemini a elaborare, con la collaborazione di Galletti, un ponderoso saggio di approfondimento basato su dati e statistiche, idee e riflessioni maturate durante i lavori della Commissione ministeriale, e non solo, per un nuovo profilo di scuola media. Uscito nel 1908, il libro *La riforma della scuola media* (con prefazione di Vitelli)²¹ rinfocò il dibattito e consolidò l’idea di un Salvemini diviso tra ideali progressisti e conservazione dello *status quo* ispirata da senso pratico e realismo.

La proposta di riforma delineata da Salvemini, pur mantenendo la distinzione tra categorie di scuole dopo il conseguimento della licenza elementare, ne incrementava le tipologie e i possibili livelli temporali, prevedendo ulteriori sotto-articolazioni interne. Ampliato il numero di

¹⁹ Cfr., per una ricostruzione delle premesse e degli esiti dei lavori della Commissione, Bruni, *Greco e Latino...* cit., pp. 41-45.

²⁰ Un’idea da intendersi non tanto in termini ‘negativi’ (come assenza di controllo clericale) quanto in termini, invece, ‘positivi’ (come educazione al pensiero critico contro il pregiudizio di qualsiasi matrice ideologica, come ricerca della verità alla luce della ragione contro preconcetti, ciechi principi di autorità, idee dogmatiche presentate come inconfutabili): in generale, G. Pecora, *La scuola laica. Gaetano Salvemini contro i clericali*, Roma, Donzelli, 2015.

²¹ A. Galletti-G. Salvemini, *La riforma della scuola media*, con prefazione di G. Vitelli, Milano-Palermo-Napoli, Sandron, 1908. Per le citazioni da questo scritto si adopera, di qui in avanti, l’abbreviazione *RSM* (*La riforma della scuola media*) seguita dal numero di pagina secondo l’edizione considerata: Borghi-Finocchiaro (a cura di), *Gaetano Salvemini. Scritti sulla scuola...* cit., pp. 269-633.

livelli a tre (scuola popolare – inferiore e superiore – con durata massima fino a 14 anni; scuola di media cultura con durata massima fino a 18 anni senza sbocchi universitari; scuola di alta cultura con opportunità di accesso alla carriera universitaria), Salvemini proponeva la ‘scuola moderna’ come opzione alternativa alla ‘scuola classica’. La scuola di alta cultura, che preludeva agli studi universitari ed era preposta a formare la classe dirigente nazionale, avrebbe previsto, quindi, un doppio ordinamento scolastico, differenziato al suo interno innanzi tutto sulla base della presenza o meno dello studio delle lingue classiche. Salvemini promuoveva, così, anche un percorso di formazione liceale senza greco né latino.

Il ‘no’ di Salvemini alla scuola media unica fu il frutto di una riflessione maturata soprattutto all’interno della Commissione ministeriale, dove il confronto con l’autorevole maestro Vitelli ebbe probabilmente un ruolo importante nella definizione della posizione salveminiana. La contrarietà, giunta peraltro a correggere un giudizio di favore espresso inizialmente (*RSM* 498-499), non annullò sfumature e idee non del tutto ostili alla proposta, come dimostra la linea di ragionamento seguita nelle pagine de *La riforma della scuola media*.

Liquidate con poco le ipotesi di ‘scuola media unica assoluta’ (uno stesso livello post-elementare per tutti) e di ‘scuola unica preparatoria assoluta’ (uno stesso livello post-elementare per coloro i quali intendano proseguire gli studi nelle scuole medie superiori, comprese quelle senza sbocco universitario), Salvemini pone in discussione la possibilità di istituire una ‘scuola unica preparatoria’ triennale destinata esclusivamente a quanti mirino alle scuole superiori di alta cultura in vista, dunque, del percorso universitario. In questo caso, il triennio unico sarebbe stato seguito da tre sezioni di cinque anni corrispondenti all’ultimo quinquennio della scuola classica, della scuola moderna (senza greco né latino) e della scuola semi-classica (con latino, ma senza greco)²², un’ipotesi

²² Il richiamo ai tre ordinamenti istituiti in Prussia (*Gymnasium*, con greco e latino; *Realschule*, senza greco né latino; *Realgymnasium*, con latino ma senza greco) è esplicito in *RSM* 385. Sull’impianto scolastico stabilito dalla legislazione asburgica, in parte mutuato anche nel Regno Lombardo-Veneto, cfr. S. Polenghi, *La legislazione asburgica sulla formazione dei maestri e dei docenti di ginnasio-liceo e la sua applicazione nei territori italiani tra XVIII e XIX secolo*, in M. Ferrari et alii (a cura di), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia*

complessivamente illustrata anche in un piano di studi schematicamente predisposto da Salvemini (*RSM* 519-520).

Quali, dunque, le ragioni a favore o a sfavore di un simile impianto scolastico? Quali quelle dei promotori della scuola media unica *tout court*? I tre argomenti, generalmente addotti a favore della scuola media unica senza distinguo tra le varie proposte (in verità tutt’altro che omogenee: «una specie di Torre di Babele»: *RSM* 488, n. 1), vengono descritti e confutati da Salvemini in relazione all’unica ipotesi di scuola media unica che egli non esclude aprioristicamente (quella, come si è detto, aperta a chi intenda iscriversi, dopo il successivo quinquennio, all’Università). La possibilità di promuovere l’integrazione tra ceti sociali diversi, la difficoltà della scelta di un percorso di istruzione superiore quando il bambino ha appena dieci anni, la prospettiva delle economie eventualmente accantonabili dall’erario sono questioni correntemente sollevate dai sostenitori della scuola media unica, questioni che Salvemini analiticamente ritratta e respinge: la prima come una «visione romantica di superamento della lotta di classe» (*RSM* 488), peraltro poco avvertita in una scuola che presumibilmente ospiterebbe «alunni [...] appartenenti tutti al medesimo strato sociale» (*RSM* 488-489); la seconda come una forma di «sentimentalismo fuor di proposito» perché le vocazioni si scoprono sempre *a posteriori* (*RSM* 493) laddove possono essere pronosticate, invece, le capacità intellettuali e quelle economiche, queste, sì, sempre decisive per la scelta della scuola media (*ibidem*); la terza con ragionamenti e dati statistici che oggettivamente smentiscono l’eventualità di risparmio per le casse dello Stato.

Sconfessati gli argomenti a favore della scuola media unica (perché *sarebbe* giusto istituirla), Salvemini ne analizza i potenziali svantaggi (perché *non sarebbe* giusto istituirla). In questo caso, il discorso segue la biforcazione rappresentata dalle due opzioni sostenute, alternativamente, dai diversi e opposti gruppi di sostenitori: la scuola media unica ‘con latino’ oppure quella ‘senza latino’. La prima opzione è scartata radicalmente da Salvemini: lo studio del latino limitato a soli tre anni, anche per chi non intenda poi frequentare il quinquennio classico,

e in *Germania*, Milano, Franco Angeli, 2021, pp. 23-40. Alla scuola semi-classica Salvemini dedica alcune riflessioni in *RSM* 505, diffondendosi sulla scuola moderna in *RSM* 411-474.

sarebbe insensato e superfluo («tre anni di latinorum inutili», *RSM* 496) e avrebbe la sola funzione di accelerare l’istituzione della scuola media unica senza latino, opzione che si renderebbe presto necessaria proprio per lo scarso profitto dei numerosi alunni che, non destinati alla scuola classica, non sarebbero motivati allo studio del latino («I frutti di siffatto insegnamento [...] non potrebbero essere che infelici; e allora sarebbe logico sopprimere il latino [...]. E la scuola unica col latino non servirebbe se non a rendere necessaria a breve scadenza la scuola unica senza latino», *ibidem*).

La scuola media unica senza latino era, per l’appunto, la seconda opzione, peraltro caldeggiata dai più: Salvemini la rigetta con l’unico argomento del danno alla scuola classica costretta, per via della posticipazione dello studio del latino, a concentrare in un solo anno – il primo del quinquennio – i contenuti grammaticali normalmente trattati nell’arco del primo quadriennio, con il secondo quadriennio interamente dedicato alla lettura dei testi (*RSM* 498-499). Nell’ammettere, tuttavia, il suo iniziale favore alla proposta, mutato in opposizione durante l’esperienza nella Commissione, Salvemini giunge infine a elaborare una proposta di sperimentazione che non può non suonare come un compromesso: un periodo sufficientemente lungo (dieci anni) durante il quale testare l’efficacia della scuola unica preparatoria triennale, con alcuni esempi-pilota in poche grandi città ove fosse parimenti presente una scuola classica tradizionale della durata complessiva di otto anni (cinque anni di ginnasio e tre di liceo). Se, terminato l’intero ciclo, i frequentanti la scuola media unica seguita dal quinquennio classico avessero registrato risultati non inferiori a quelli dei frequentanti la scuola classica tradizionale, l’perimento sarebbe riuscito e avrebbe legittimato, pertanto, l’istituzione della scuola media unica senza latino.

Pragmatico e concreto, il ragionamento salveminiano tradiva, probabilmente, l’implicito sostegno a un programma di rinnovamento complessivo che, ritardando lo studio delle lingue classiche, avrebbe potuto dare definitiva forma, pur con le cautele del caso, al progetto di scuola moderna come secondo viatico agli studi universitari pari e alternativo a quello esercitato – finora in monopolio – dalla scuola classica. La scuola media unica senza latino, infatti, non era che il «primo grado di scuola di alta cultura moderna» (*RSM* 503).

La scuola moderna, proposta da Salvemini come alternativa alla scuola classica, non prevedeva lo studio del latino (convertito al più in un insegnamento facoltativo, come vedremo) ma doveva conservare la prerogativa essenziale di ogni scuola di alta cultura proiettata verso la formazione universitaria: non essere «né tecnica né utilitaria» (*RSM* 411). Sono in molti a protestare – ironizza Salvemini – chiedendo che «i giovani studino e teorizzino meno e agiscano di più [...], [che siano] muniti delle cognizioni strettamente necessarie a farsi largo nella ressa verso il guadagno, forti, senza timidezze e senza esitazioni, liberi dalle delicatezze e dagli scrupoli letterari e sentimentali, capaci di trattare affari [...], di calcolare e di prevedere, vere stoffe, insomma, da *business-men*» (*RSM* 411-412). Meno teoria e più pratica contro «la cultura, quest’accrescimento fecondo della personalità, [...] divenuta per molti un ingombro noioso» (*RSM* 412). Di fronte a queste lagnanze così popolari a quel tempo, Salvemini spiega e difende le ragioni di una scuola ‘disinteressata’, ‘multiforme’, ‘larga’, ‘base incrollabile’ su cui impiantare presenti e future nozioni, ‘specola’ da cui allargare lo sguardo per non «cadere nelle angustie intellettuali a cui sono condannati tutti gli specialisti precoci» (*RSM* 413). La presunta inutilità delle scuole di alta cultura (‘profitto latente’ e non ‘apparente’, *ibidem*) richiede che l’intelletto dell’alunno non sia considerato come un salvadanaio da «spezzare al più presto per cavarne il gruzzolo», anche a costo di «ridurlo in cocci» (*RSM* 412), e fa il paio, piuttosto, con una formazione che agisca come un ‘fuoco’, «energia e luce per ogni futura pratica utilità», purché, «nell’accendere quel fuoco e nell’aggiungergli nuovo alimento, il giovane [non si chieda] se esso gli servirà subito a cuocere la costeletta o le patate della colazione» (*RSM* 415).

La dimensione politica del discorso di Salvemini è chiara: una scuola di tal fatta non serve soltanto all’individuo (i cui interessi particolari ed ‘egoistici’ potrebbero, anzi, essere delusi da una simile formazione), ma anche e soprattutto alla collettività. Chi, infatti, «dinanzi ai molteplici aspetti della conoscenza e della vita non sa che domandarsi continuamente: ‘Questo studio, quest’azione a che giova?’», così facendo, «[distrugge] in sé stesso ogni vita interiore» (*RSM* 414-415): egli, perciò, non è per nulla degno di ricoprire «funzioni politiche e sociali» (*RSM* 415). Educazione alla complessità, tolleranza, ‘idee larghe’ senza ‘pregiudizi’ né

‘paure’, capacità di ‘osservare, criticare, valutare’ con pensiero libero e sgombro, certamente ‘meno esclusivo e nebbioso’ di chi abbia studiato soltanto il *proprium* di una professione (*RSM* 414 e 416): sono questi i requisiti che Salvemini ritiene indispensabili per la classe dirigente alla guida di ogni società democratica. Qui, superata la vecchia ‘aristocrazia di diritto’, abbattuti i privilegi della nascita e della ricchezza, occorre una nuova ‘aristocrazia di fatto’, un’aristocrazia dell’ingegno, «aperta a tutti, non ereditaria, rinnovabile continuamente, ma sempre aristocrazia» (*RSM* 417).

L’apparente contraddizione tra visione progressista e proposta educativa d’élite, riconosciuta con qualche disagio dalla critica storiografica²³, si risolve forse nell’idea – al centro del discorso salveminiano – dell’‘interesse supremo della società’ (*ibidem*), quell’interesse comune in nome del quale coloro che si candidano a diventare classe dirigente ‘devono’ intraprendere un percorso di alta cultura che, statale e gratuito proprio per questo, punti a formare abilità effettivamente ‘utili’ alla comunità: imparare «a porre bene le questioni, a cercare il grado di probabilità di ogni asserzione, a non ostinarsi in opinioni preconcette, a non lasciarsi illudere dai sofismi» (*RSM* 428). Per chi ambisca a occupare posizioni di responsabilità in una società democratica, insomma, «una cultura alta e disinteressata non è [...] un diritto: è un dovere» (*RSM* 418).

Le prerogative richieste a ogni scuola di alta cultura non impediscono che in questa categoria rientri, accanto alla scuola classica, una nuova scuola moderna. Nel piano di studi, le lingue moderne (tedesco, francese, inglese), studiate anche in relazione alla rispettiva produzione letteraria, avrebbero sostituito le lingue classiche. Estromesso il greco, anche il latino – pur inserito come materia facoltativa a partire dal grado

²³ Tra tutti, troppo severo è probabilmente Garin, *Gaetano Salvemini...* cit., pp. 628-629 a proposito del ‘filtro’ scolastico inteso da Salvemini in senso «crudelmente classista e conservatore». Ben nota la metafora con cui Salvemini difese, anche più tardi, le sue posizioni: «la democrazia non consiste nel dare a tutti i piedi la stessa scarpa, ma nel dare a ciascun piede la scarpa che meglio gli si adatta» (p. 629, n. 23); sull’immagine, cfr. Cegolon, ‘Ad ogni piede...’ cit., in part. p. 43. Del ‘contrasto’, in Salvemini, tra l’idea di scuola come organo di rinnovamento sociale e l’esigenza di adattamento degli ordinamenti scolastici ai diversi bisogni delle classi sociali parlava già Borghi, *Prefazione...* cit., p. xxii. Sulle ‘due posizioni’ che, in tema di scuola, faticano a convivere in Salvemini, cfr., ora, Torchiani, *Gaetano Salvemini...* cit., pp. 67-68.

inferiore del percorso – usciva, per la prima volta, dal novero delle discipline considerate essenziali e obbligatorie per l’accesso all’Università²⁴.

Salvemini difende la proposta confutando – parzialmente o totalmente – le potenziali obiezioni dei classicisti intransigenti, idealmente contrari all’istituzione di ordinamenti scolastici pre-universitari alternativi alla scuola classica. Obiezioni non del tutto dissennate – come lo stesso Salvemini annota (*RSM* 444 n. 12) – ma soprattutto non totalmente condivise dalla comunità dei classicisti come dimostra l’esito, pur controverso, del Convegno della Società dei classicisti tenutosi a Firenze nel 1905²⁵.

L’obiezione relativa ai rischi di ‘utilitarismo’ connessi a una proposta formativa non-classica è rigettata da Salvemini, almeno in parte: la scuola moderna avrebbe, sì, accolto qualche elemento ‘utile’ tra quelli richiesti dal «ceto medio energico, smanioso di salire» (*RSM* 447), ma i ‘risultati utilitari’ (*RSM* 448) sarebbero stati collaterali e non preponderanti, contrariamente a quanto i più avrebbero voluto. La vocazione disinteressata richiesta alle scuole di alta cultura sarebbe stata garantita, in questo caso, dallo studio di grandi pensatori e artisti provenienti da altri popoli, dal ‘soffio’ di civiltà moderne diverse dalla propria, dal confronto con l’altro in funzione della riflessione su di sé (*RSM* 415). Così, di fronte a una proposta formativa che, da un lato, accontentava la richiesta di sopprimere il greco e il latino ma, dall’altro, non rinunciava alla missione educativa e formativa (ampia, a-specialistica, senza immediato impatto su potenziali profili professionali), nessuno avrebbe avuto più la ‘scusa’ dell’«inutile

²⁴ Si propone il latino come materia facoltativa nel piano di studi della scuola moderna per agevolare gli eventuali passaggi verso la scuola classica (parimenti l’inglese come facoltativo nella scuola classica per favorire, all’inverso, i passaggi verso la scuola moderna): *RSM* 452. Quanto, invece, all’opportunità che la scuola moderna consenta l’accesso a qualsiasi facoltà universitaria senza alcun distinguo, Salvemini suggerisce che le lacune in latino siano colmate nell’arco del primo biennio universitario (specialmente nella facoltà di Lettere, ma anche in quella di Giurisprudenza): *RSM* 453.

²⁵ Il Convegno fiorentino per la Scuola Classica (22-24 settembre 1905) fu indetto dalla Società italiana per la diffusione e l’incoraggiamento degli studi classici. Per l’occasione si distinse la controversa proposta di Nicola Festa di creare ‘vie parallele’ di accesso all’università: Ragni, *Per gli studi classici...* cit., pp. 190-192; A. Capone, *Festa, Wilamowitz e la mancata traduzione del Lesebuch*, in N. Bianchi (a cura di), *Nicola Festa (1866-1940). Documenti, lettere, libri*, Bari, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, 2024, pp. 95-110, in part. p. 101.

severità del classicismo» (*RSM* 447) per giustificare, in modo maldestro, la propria inettitudine allo studio.

All’argomento, poi, della scarsa preparazione dei potenziali insegnanti di lingue moderne (*RSM* 429-432) Salvemini risponde accogliendo l’obiezione e avanzando la proposta di una riforma del sistema universitario (tre anni di soggiorno all’estero obbligatori per i laureati in Lettere che intendano insegnare le lingue e le letterature straniere), con alcuni suggerimenti sulle metodologie (contro l’uso esclusivo dei «metodi cosiddetti pratici e facili [...] pappagalleschi», *RSM* 431) e con l’esortazione al possesso di una «solida cultura classica» (*ibidem*) indispensabile per sviluppare la capacità di attingere l’‘idea antica’, fonte e matrice comune che – per Salvemini – ogni buon insegnante di lingue e letterature moderne presso una scuola di alta cultura dovrebbe saper cogliere.

La questione dei nessi tra cultura classica e cultura moderna consente a Salvemini di rispondere anche all’obiezione principale: può la cultura moderna sostituire quella classica garantendo i medesimi risultati in termini di ‘concetto superiore della vita’, ‘visione storica della nostra civiltà’, ‘prontezza di coordinazione e sintesi’ delle nozioni? (*RSM* 419). La risposta di Salvemini è netta nell’accordare anche alla scuola moderna l’efficacia tradizionalmente attribuita alla scuola classica. Colpisce, tuttavia, che su questo terreno la difesa si avvalga di un argomento che non nega, ma anzi ribadisce e rafforza la centralità del classico: se il moderno, infatti, non è da meno rispetto all’antico è perché da questo esso ha tratto origine, arricchendosi di ‘idee e sentimenti nuovi’, di un “anima più inquieta”, di spazi d’azione più vasti (*RSM* 421). Derivate dai classici, le opere moderne acquistarono autonomia senza perdere, tuttavia, quei tratti di continuità che all’educatore spetta ‘estrarre e ricomporre’ (*RSM* 424), al critico, invece, decodificare con l’obiettivo di enfatizzare differenze e distanze. Lo spazio dell’incontro tra antico e nuovo, eco e metamorfosi, risonanza e alterità è quello consentito dal rapporto di ‘somiglianza, non identità’ (*ibidem*) che, almeno nella scuola, può propiziare felici incroci e persino parziali sovrapposizioni.

3. Salvemini, la nuova scuola classica e il nuovo latino

I problemi della scuola classica, secondo l'ordinamento allora vigente, e la proposta di un suo rinnovamento sono al centro, rispettivamente, di due lunghe e distinte sezioni del volume su *La riforma della scuola media* (*La Scuola classica*, RSM 378-410; *La nuova Scuola classica*, RSM 521-544). Del resto, anche il discorso condotto da Salvemini a proposito dell'opportunità di istituire la scuola moderna – come abbiamo visto – lascia spazio a riflessioni che indirettamente riguardano anche la scuola classica: non solo sulle sue prerogative irrinunciabili (la formazione disinteressata; la selettività come approccio alle carriere degli studenti; l'omogeneità intellettuale e sociale delle scolaresche), ma anche sulla necessità di modificare metodi considerati deboli e inefficaci.

Per Salvemini, alla radice delle storture rilevabili nella scuola classica è il monopolio, detenuto da questa, nella preparazione per l'accesso agli studi universitari (oltre che ai concorsi per il pubblico impiego). Questa caratteristica della scuola classica era una peculiarità tutta italiana, considerato che «l'Italia [era] [...] il solo paese del mondo, in cui le classi dirigenti non [avevano] a loro disposizione altra scuola all'infuori della classica» (RSM 383). Largamente insufficiente l'eccezione, valida per i frequentanti della Sezione fisico-matematica dell'Istituto Tecnico, di accedere alle facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali e, inoltre, di Ingegneria (previo esame di latino integrativo comunque ritenuto una ‘risibile formalità’: RSM 362).

In effetti, tale regime di monopolio, perlopiù difeso dai classicisti, era rimasto inalterato a partire dalla legge Casati producendo un fenomeno, lamentato dagli stessi classicisti, di ‘sovraffollamento’: la scuola classica era così diventata ‘la fabbrica degli spostati’ (RSM 409), coloro che, iscrivendosi a malincuore a questo ordinamento scolastico, interrompevano gli studi dopo la licenza ginnasiale oppure, più frequentemente, li proseguivano per arenarsi poi, in termini di reale profitto, durante il triennio liceale. Per costoro, poche e inefficaci alternative: rinunciare agli studi ingrossando le file dei ‘cacciatori di impieghi’, iscriversi a qualche scuola clericale o privata laica (‘abominevoli antri di corruzione’) o, ancora, trascinarsi fino all’approdo universitario dando corso a un’ulteriore ‘*via crucis* di tormenti’ (RSM 390-391). L’assenza di ‘inter-

comunicazioni opportune' fra scuole, inoltre, rendeva difficili i passaggi da un indirizzo all'altro (ad esempio, dal ginnasio alla scuola tecnica: un passaggio praticabile solo assai tardivamente, al termine del quinquennio ginnasiale, e non – come Salvemini auspica – nella prima fase dell'*iter* scolastico, *RSM* 387-389). Anche l'assenza di adeguati 'sfoghi laterali' aveva reso la scuola classica, in molti casi, una «prigione intollerabile per infelici» (*RSM* 388).

Ai riprovevoli effetti prodotti dal 'monopolio universitario' ai danni degli studenti si aggiungevano quelli patiti dalla stessa scuola classica: fra tutti, l'ampliamento informe degli insegnamenti da impartire per andare incontro – almeno parzialmente – alle pressanti richieste, provenienti dalla larga platea di frequentanti, di 'lingue vive-cultura moderna-studi utili' (*RSM* 403). Di qui, la vocazione 'enciclopedica' che aveva finito per annacquare contenuti caratterizzanti e specifici («il monopolio universitario della scuola classica produrrà da ultimo che [...] la scuola classica non sarà più classica», *RSM* 384).

Il problema degli 'spostati' (definizione correntemente usata a quei tempi) è da ascrivere, secondo Salvemini, non alla costituzione democratica che riconosce a tutti, almeno in teoria, eguali opportunità di elevazione sociale, ma alla classe politica che non ha saputo rispondere all'evoluzione della società nazionale e ai bisogni espressi, in particolare, dall'emergente 'borghesia minuta' (*RMS* 391-392). Le oltre quindici riforme (o sedicenti tali) che hanno toccato la scuola classica dal 1860 al 1907 – ricorda Salvemini – sono state parziali, difettose, effimere, annullate dal 'ministro di oggi' in polemica con il 'ministro di ieri' (*RSM* 393): programmi ritoccati nel segno della 'cultura enciclopedica' ('un po' di cultura generale [che] [...] servendo a tante cose finisce col non servire bene a nulla', *RSM* 396); metodi innovati senza la necessaria consapevolezza di specifiche finalità e specifici destinatari ('il metodo d'insegnamento non è qualcosa di universale e di astratto [...] non esistono metodi didattici ideali', *RSM* 398); stratagemmi per la facilitazione della carriera scolastica che, in linea con i *desiderata* della pubblica opinione, hanno reso nel tempo impossibile, nella scuola classica, l'esercizio della 'selezione' ossia una delle più importanti 'funzioni sociali' di ogni scuola ('la cernita dei giovani, quando sono ancora a tempo per cambiare gli studi, con metodi meno

dannosi e con risultati meno irreparabili di quelli che adopererebbe a seguito la società» (*RSM* 398). Anche le ‘vere e proprie riforme’ (*RSM* 399), inclusa la più vicina nel tempo varata dal ministro Vittorio Emanuele Orlando (1904) ragionevole nelle premesse ma non nei risultati, hanno contribuito al declino, apparentemente inesorabile, della scuola classica. Ben altro – sostiene Salvemini – servirebbe per rilanciarla: non solo l’istituzione di una scuola moderna che, insieme con la possibilità dei passaggi da un ordinamento scolastico all’altro, favorirebbe lo ‘sfollamento’ della scuola classica, ma anche «una intensa e universale riforma dei metodi didattici» (*RSM* 410).

In generale, uno dei tratti che i sostenitori della cultura classica enfatizzavano, per evidenziare l’alta spendibilità didattica del mondo antico, era la sua ‘neutralità’: lontano da questioni che obbligherebbero il docente a schierarsi, il classico – al contrario del moderno – offre la possibilità di tenersi a distanza da temi spinosi e divisivi, scoraggiando quindi atteggiamenti settari e faziosi. In realtà, rilancia Salvemini, la presunta neutralità, che alcuni insegnanti elogiano negli scrittori antichi, è ‘didatticamente un difetto’ (*RSM* 426).

«Il difetto fondamentale [...] dell’insegnamento classico, quale è fatto da molti maestri, morti alla vita moderna, estranei ad ogni corrente di pensiero, miserabili pestatori di gerundi, è appunto questo: d’essere così neutrale da assiderare la scolaresca con la sua inerzia noiosa e glaciale» (*RSM* 425).

‘Mestieranti fossilizzati’ anziché ‘uomini’ (*RSM* 428), simili docenti negano alla cultura classica il suo potenziale didattico che dipende, come in ogni altra disciplina, dalla ‘passione’ che fa da strumento e sostegno ai meccanismi di comprensione e memoria («non si apprende e non si ricorda se non ciò che ci appassiona», *RSM* 426), da sprone al pensiero e all’azione («la passione è uno stimolo potente a pensare e ad agire», *ibidem*). Alla funzione pedagogica della passione, da cui non può essere esente l’insegnamento delle lingue e delle letterature classiche, si associa la riflessione di Salvemini sulla sua definizione: connessa con ‘la nostra vita’, la passione non ammette oggetti morti o irreversibilmente remoti («non si gioisce e non si soffre che per la vita: per la *nostra vita*», *ibidem*, corsivo non nostro qui e altrove). Ne consegue la necessità di trattare

i classici, ai fini della loro trasmissibilità didattica, ‘*come se fossero contemporanei*’:

«L’insegnante, che interpreta lo scrittore antico, se vuole che i suoi uditori si appassionino veramente al gruppo di idee e di fatti che egli rievoca innanzi a loro, deve indicare sempre le attinenze che quei fatti e quelle idee hanno con la vita moderna: deve illuminare sempre quelle pagine antiche alla fiamma della sensibilità e dell’immaginazione moderna; deve mostrare sempre che lo spirito umano, le sue angosce, le sue speranze, i problemi che lo affaticano, sono, in fondo, i medesimi attraverso tutti i mutamenti dei costumi, delle religioni, dell’assetto politico; deve sempre, attraverso la bruma luminosa con cui la lontananza avvolge la civiltà classica, additare agli alunni nelle sue forme essenziali la stessa umanità faticosa e inquieta che si agita intorno a noi: l’insegnante, insomma, deve trasportare l’alunno con tutte le sue passioni nel cuore della civiltà classica, e trattare gli autori classici *come se fossero contemporanei*» (*RSM* 425).

Dall’antico al moderno («additare agli alunni [...] la stessa umanità faticosa e inquieta che si agita intorno a noi») o, viceversa, dal moderno all’antico («trasportare l’alunno con tutte le sue passioni nel cuore della civiltà classica»), il processo di apprendimento giustifica e, anzi, esige nessi, correlazioni, legami, affinità senza tema di ‘sconfinamenti’. Dalla morale stoica illustrata nei trattati filosofici ciceroniani a quella cristiana o a quella rivoluzionaria degli illuministi francesi; dalla difesa della libertà nei discorsi di Demostene a quella dei patrioti nei moti d’indipendenza contro l’Austria; dalla fermezza di Catone immortalata da Lucano a quella degli esuli e martiri italiani (*RSM* 426). Il discorso salveminiiano, volutamente ardito, non sfiora la dimensione storica del problema per non cadere nell’errore dell’interpretazione attualizzante come dimostra l’esplicita enfasi sulla forma ipotetica (‘*come se fossero contemporanei*’), enfasi che svela il gioco della deliberata finzione strumentale al processo di acquisizione delle conoscenze. Salvemini, dunque, si limita a sviluppare la funzione tecnico-pedagogica dell’‘anacronismo’ sull’onda di riflessioni che sembrano riguardare alcuni aspetti della psicologia dell’apprendimento: di fronte, infatti, agli studenti e alla loro età di «immaginazione violenta», ricca di ‘anacronismi divini’, l’insegnante deve fare appello a ciò che li ‘tocca’ e li ‘agitare direttamente’, a ciò che è

‘vivo’ e che, pertanto, può suscitare la loro attenzione e la loro capacità di imparare (*RSM* 425). Efficaci, perciò, gli intrecci fra classico e moderno a destare interesse e motivare gli alunni allo studio: il ponte tra antico e nuovo come strategia di insegnamento e apprendimento, l’andirivieni tra gli antichi e noi come indispensabile accorgimento didattico.

Se insegnare è necessariamente – che ‘il maestro voglia o non voglia’ – ‘opera partigiana’ (*RSM* 426), anche la trasmissione didattica dei classici è, per Salvemini, un’attività militante che non può restare estranea alla vita dei tempi in cui viene esercitata, ma trova un requisito essenziale proprio nella partecipazione sentita e attiva al mondo. Salvemini sembra farne non solo una questione politica (a proposito dei concetti di ‘libertà’, ‘democrazia’, ‘diritti dello Stato’ da riconoscere nell’antico come nel moderno, *RSM* 427), ma anche una questione ‘umana’ («E lasciate che i giovani imparino come certi problemi hanno sempre tormentato e tormenteranno forse sempre l’anima umana», *RSM* 428).

Nel discorso salveminiano sulla nuova scuola classica, non mancano indicazioni specifiche sui singoli insegnamenti. L’obiettivo, in parte esplicitato, sembra essere quello di fornire ‘istruzioni’ (*RSM* 521 forse su modello francese, come vedremo) a proposito dei programmi e della loro scansione temporale, dei metodi e degli obiettivi sempre calibrati sulla base sia del profilo d’insieme della scuola (educativo e formativo), sia delle modalità di ricezione degli studenti, le cui caratteristiche non possono essere ignorate se si ha di mira l’efficacia dell’insegnamento.

Resistenza al nozionismo sterile e ricerca del senso, scoperta graduale e faticosa di idee, uso esatto e consapevole della parola: per Salvemini le specificità disciplinari si incontrano sotto l’insegna di un’‘unità ideale’ che, perseguita come risultato dell’apprendimento negli alunni, non può che originare da maestri che si offrano come ‘uomini interi e non specialisti’ (*RSM* 531).

Se, dunque, anche per la filosofia impartita alla scuola classica occorrerebbe scongiurare l’‘incubo enciclopedico’, la ‘gelida, dogmatica, frettolosa esposizione’ del pensiero altrui, il ‘catechismo mnemonico di formulette sempliciste e scipite’ (*RSM* 530) puntando, piuttosto, sui ‘palazzi di idee’ da investigare in un’ottica interdisciplinare (in coordinamento con gli studi letterari e storici) e con metodo critico (‘esame di ipotesi’ con ‘avanzamenti del pensiero’, ‘errori’, ‘vittorie e sconfitte’),

è significativo che l'insegnamento di questa disciplina si voglia affidare ai professori delle lingue classiche, atteso che lo studio delle lingue è «studio d'idee e di cose e non semplice osservazione di forme sintattiche e verbali» (*RSM* 531).

Nel segno contrario all'affastellamento delle conoscenze e per il 'diritto all'ignoranza' (*RSM* 532), principio essenziale della teoria pedagogica salvemiana²⁶, si muovono anche le proposte per le altre discipline: per la geografia (dove, più che in altri casi, vale il principio 'non multa sed multum', *RSM* 532) e soprattutto per la storia, danneggiata dall'"erudizione frammentaria" (*RSM* 533) alla quale bisogna opporre la pratica di 'collegare' e 'coordinare' i fatti con 'idee generali' che, non come verità obiettive ed eterne ma come forme durature, 'animano' gli eventi (*RSM* 533-534). Così, nell'*iter* scolastico che per la storia – secondo Salvemini – non prevede un andamento cronologicamente ordinato in senso crescente ma, all'inverso, procede dalle epoche più recenti a quelle più remote, la storia antica presentata nell'ultimo anno dovrebbe servire a mostrare che le età di Grecia e Roma antica non sono 'statue solitarie e senza vita', ma 'principi sempre vivi e attivi', 'perenni': all'insegnante il compito di illustrare «ciò che la società nostra deve alla tradizione classica» (*RSM* 536). Si intuisce allora perché l'insegnamento di storia antica debba essere affidato al docente di letterature classiche cui spetterà

²⁶ Cfr., su questo, *RSM* 304: «Ma l'indirizzo educativo è possibile a patto solo che si riconosca nell'adolescente un diritto all'ignoranza, altrettanto sacro quanto il diritto all'esistenza, perché in fondo non è che il diritto alla integrità intellettuale e morale. Solo è necessario che questo diritto sia accompagnato dalla consapevolezza della ignoranza e dalla volontà e dalla capacità di vincerla». Inoltre, G. Salvemini, *Che cos'è la cultura*, in Borghi-Finocchiaro (a cura di), *Gaetano Salvemini. Scritti sulla scuola...* cit., pp. 1029-1040, in part. 1035: «Purtroppo a noi avviene spesso di confondere la cultura vera dello spirito con la erudizione enciclopedica. Noi stentiamo assai a riconoscere, in noi e negli altri, la incapacità a conquistare la totalità delle cognizioni, la necessità penosa in cui ci troviamo d'ignorare un infinito numero di cose. [...] E tormentiamo continuamente gli altri e noi stessi, perché non abbiamo il coraggio e l'umiltà di ammettere che le nostre capacità di apprendimento sono e saranno sempre limitate, e che in queste condizioni tanto gli altri quanto noi abbiamo il diritto sacrosanto di essere e di rimanere ignoranti di un numero infinito di cose. Tutti i sistemi scolastici, non solo del nostro, ma anche più o meno degli altri paesi, si fondano appunto sul disconoscimento sistematico del diritto che hanno i giovani ad ignorare una quantità infinita di cose». Cfr., e.g., P. Turnone, *Cultura e laicità in Gaetano Salvemini*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini e la scuola...* cit., pp. 49-67; Pironi, *Gaetano Salvemini...* cit., p. 58.

anche quello sui ‘principali problemi politici e sociali’ (*RSM* 537) da erogare negli ultimi mesi del triennio liceale: il docente di lettere classiche è da ritenersi, infatti, il più sensibile ai fenomeni di continuità tra antico e moderno, il più idoneo alla riscoperta di ‘antiche forme’ sottese a questioni e tensioni dei nostri tempi («capace di vedere sotto le antiche forme le linee essenziali di molte passioni moderne e nelle inquietudini della nostra età la continuazione ingigantita di contrasti che sempre hanno turbato il cuore dell’uomo», *ibidem*).

Guerra alla pedanteria e ricerca delle permanenze ispirano anche metodi e strumenti per l’insegnamento dell’italiano nelle sue varie articolazioni: la storia della letteratura italiana non come ammasso di dati («la processione noiosa e uggiosa di nomi e di titoli di opere», *RSM* 536), ma come parola per giovani lettori alla ricerca di risposte su temi e problemi di loro interesse («la voce delle generazioni trascorse che parlano ai giovani che vi ritrovino elementi della propria personalità», «lo specchio magico di tutta la nostra vita passata», *ibidem*); la lettura dei testi che, sottratti a una fruizione parcellizzata e sussultoria, dovrebbero essere ridotti nel numero e destinati a tempi più distesi («pochi autori e riposatamente», *RSM* 538) nella prospettiva di un’intelligenza storizzata ma non appiattita sul presente dell’autore («collocare lo scrittore nei suoi tempi [...] come e perché l’arte e il pensiero di un grande, vissuto parecchi secoli or sono lontano da noi, siano anche adesso attivi ed efficaci, patrimonio vivo della cultura nostra», *ibidem*); la scrittura, attività in cui, da un lato, lasciare agire le capacità tipiche della popolazione giovanile («l’osservazione e la fantasia, l’intuizione e la riflessione», *RSM* 541) intorno a temi ‘sentiti’ e non supinamente ‘accettati’, dall’altro, somministrare esercizi improntati a varietà e graduale difficoltà (riduzione della poesia in prosa, riassunto, completamento di descrizioni o racconti, critica di opere letterarie) concepiti come potenziali nuclei di idee più ampie da sottoporre a ‘riflessione e analisi’, ‘discussione non autoritaria’, esercizio dell’«*arte della parola* [...] così poco curata nelle nostre scuole» (*RSM* 543). Per un verso, piena intelligenza di contenuti e significati («abituare la mente a cogliere il contorno della realtà esteriore o intima», *RSM* 541), per altro verso, espressione limpida e puntuale («fissare [il concetto] nella parola unica e precisa che lo esprime esattamente», *ibidem*). Non dissimile il compito di uno studente chiamato, nella scuola classica, al faticoso compito della traduzione dei testi antichi.

Strumento di ‘selezione’ degli alunni e ‘antidoto’ contro lassismo e approssimazione nella scuola classica, il latino era oggetto da tempo di una campagna di delegittimazione e discredit. In realtà, la ‘guerra al latino’ (*RSM* 468) celava forse una più ampia gamma di ostilità contro la complessità, la fatica della mente, gli ostacoli da superare in fase di apprendimento. Sarcastici i toni del maestro Vitelli, presi a prestito da Salvemini:

«Toglierete questo tormentoso latino e lascerete il tormento della grammatica italiana? Oibò! [...] quando in tutta l’istruzione inferiore avrete reso non necessario, avrete anzi schernito e bandito ogni sforzo d’intelligenza, di volontà, di memoria, come pretenderete che pupattoli delicatamente ammaestrati [...] abbiano poi fibra intellettuale e morale per lottare e vincere le imprevedibili difficoltà di una elevata educazione scientifica o letteraria?»²⁷ (*RSM* 468).

La condivisione delle idee di massima, propugnate dai classicisti sul terreno della difesa del latino, non impedisce a Salvemini di protestare contro metodi di insegnamento probabilmente sofferti in prima persona ai tempi dell’‘orribile ginnasio-liceo’: metodi che, a partire dal compito della traduzione, compromettono il senso dello studio dei classici.

L’esercizio della traduzione, «il più utile e il più fecondo» per Salvemini (*RSM* 466), deve puntare all’obiettivo primario di affinare la ‘ricerca del pensiero esatto’ e quella della ‘forma meglio adatta al pensiero’ (*ibidem*). In più, se la lingua è da intendersi come un’‘intera cultura’ (definizione di Villari totalmente condivisa dall’allievo Salvemini), la traduzione funge da ‘viaggio’, un viaggio necessario verso un mondo lontano per meglio comprendere il proprio, per attivare energie mentali nuove, per alzare lo sguardo (l’‘occhio della mente’) pigro di fronte a

²⁷ G. Vitelli, *Replica ai fautori della Scuola Unica*, «Marzocco» XI.41, 14 ottobre 1906, s.p. Si tratta di uno degli interventi con cui Vitelli spiegò le ragioni delle dimissioni dalla Commissione ministeriale sulla scuola media unica. La posizione di Vitelli era stata difesa alcuni mesi prima da Villari (P. Villari, *La scuola unica*, Marzocco XI.38, 23 settembre 1906, s.p.). Su questo, F. Pagnotta, *Dal carteggio Vitelli-Villari: due conservatori illuminati*, «QS» 83, 2016, pp. 261-334, in part. p. 319, n. 102.

luoghi visti e frequentati ogni giorno²⁸. In questo senso, l'esortazione di Salvemini è, in generale, allo studio delle lingue diverse da quella madre, poiché «chi ha studiata la sola lingua materna difficilmente acquista [...] chiarezza e penetrazione e distinzione di pensiero» (*ibidem*).

In questa prospettiva, Salvemini prende posizione – a proposito delle lingue moderne, ma anche per il greco e il latino – a favore del ‘metodo riflesso’ che dovrebbe essere preponderante nelle scuole di alta cultura, dove il ‘metodo diretto’, invece, andrebbe adoperato nella sola prima fase dell'apprendimento delle lingue (non escluse quelle antiche):

«Il metodo diretto deve dominare da solo in quelle scuole in cui scopo dell'insegnamento è quello di fornire all'alunno un utile strumento di comunicazione scritta e verbale su argomenti utilitari; deve prevalere, anche nelle scuole d'alta cultura, durante i primi studi, e sarebbe bene che venisse tentato anche nell'insegnamento del greco e del latino, per facilitare le conquiste iniziali; ma ad esso si deve associare al più presto possibile il metodo riflesso delle osservazioni accurate e delle osservazioni critiche, storiche, estetiche, ecc. sugli autori, se non vogliamo ridurre la scuola di alta cultura a una fabbrica di pappagalli, buoni solo a parlare del bello e del cattivo tempo e a dire stupidaggini in molte lingue» (*RSM* 466-467, n. 43).

Nello specifico, la traduzione dal latino all'italiano, per quanto non necessariamente abiliti alla comprensione di testi complessi, tantomeno dei compendi di qualche utilità per scopi professionali («dopo otto anni di latino, l'alunno [...] anche se vorrà come giurista consultare il *Corpus iuris* nel testo originale, troverà gravi difficoltà per capire e orientarsi. Non importa»), fa appello, nel suo svolgersi, a facoltà, attitudini, ‘energie’ che, se ben condotte, esercitano lo studente a ‘pensare con metodo’ ed ‘esprimersi con chiarezza e precisione’ (*RSM* 414). Nella descrizione

²⁸ P. Villari, *Nuovi scritti pedagogici*, Firenze, Sansoni, 1891, p. 292: «Una lingua è un mondo morale, è una intera cultura. E come gli oggetti veduti ogni giorno, la città in cui siamo nati, non ridestano più in noi alcuna curiosità o attività mentale, e abbiamo bisogno di viaggiare in paesi lontani e diversi dal nostro, per meglio conoscerlo, così il passaggio da una in un'altra lingua è un viaggio da uno in un altro mondo, e la forza educatrice di questo cammino cresce in proporzione delle difficoltà che dobbiamo superare, purché impariamo a superarle. Tutti sono d'accordo, che nulla educa la nostra facoltà di concepire ed esprimere i propri pensieri, quanto il tradurre da una in un'altra lingua, e tanto più se questa presenta difficoltà che ci obblighino a fermarci».

salveminiana, che molto deve a un dispositivo regolamentare per la scuola secondaria francese pubblicato nel 1890²⁹, la traduzione dal latino è presentata come un’operazione complessa, affidata, certo, al ‘ragionamento’ come capacità critica di organizzazione del pensiero e della forma, ma anche ad altre abilità (inclusa l’‘immaginazione’, l’arte della congettura, la propensione ad attingere idee altrui con indiretto riguardo verso le proprie), un’operazione *in progress* vista come una ‘lotta difficile’ se non impossibile:

«[L’alunno], esercitandosi a lungo nel tradurre le idee latine in italiano [...] ha dovuto mettere in moto tutte le energie del suo spirito per afferrare il pensiero dell’autore classico: la memoria della grammatica e del vocabolario non bastava; il ragionamento ha dovuto dare il filo conduttore; l’immaginazione ha dovuto [...] supplire con ipotesi dove il ragionamento non arrivava; le conquiste sicure hanno servito come punto di partenza o strumenti di controllo per le conquiste congetturali; l’alunno nel porre a nudo il pensiero altrui ha imparato a rendersi conto del proprio; quando poi ha dovuto tradurre, tutte le finezze della lingua materna sono state chiamate in suo soccorso, perché egli potesse ripetere con esattezza idee, le cui espressioni non coincidevano quasi mai con le sue native abitudini verbali; in questa lotta difficile, in cui gli è toccato spesso di soccombere, l’alunno ha rafforzate, ha raffinate, ha sveltite le sue facoltà critiche e il suo gusto letterario; si è avvezzato ad osservarsi, a pensare con metodo, ad esprimersi con chiarezza e precisione» (*RSM* 413-414).

Nel passo fa breccia, *in primis*, lo scetticismo verso il livello meramente grammaticale dell’apprendimento del latino («la memoria della grammatica [...] non bastava»). Si tratta di un tema che, nel dibattito sugli approcci scolastici al latino, aveva preso la forma di una polemica – quasi canonica – contro l’iper-grammaticalismo (famosa la presa di posizione di Giovanni Pascoli sull’argomento)³⁰. Per Salvemini, il latino, fin dai

²⁹ Come lo stesso Salvemini annota: *RSM* 414, n. 2. Per il testo originale, cfr. *Instructions, programmes et règlements, France. Ministère de l’éducation nationale*, Paris, Ministère de l’éducation nationale, 1890, p. 17.

³⁰ Si tratta della celebre relazione redatta in seno alla Commissione incaricata dal ministro Ferdinando Martini, nel 1893, per il riordino dello studio del latino nei ginnasi e nei licei. Per un’edizione della relazione, cfr. G. Pascoli, *Relazioni sull’insegnamento del latino nella scuola media I*, in Id., *Prose. I: Pensieri di varia umanità*, I, Milano, Mondadori, 1946, pp. 591-604.

rudimenti, richiede grande cautela nell'uso didattico della grammatica che, anche a livello di 'analisi logica', impone di correggere il tiro rispetto a pratiche purtroppo consuete: mai imparare a memoria 'definizioni', ma piuttosto sperimentare 'empiricamente' gli aspetti funzionali della lingua («non si tratta di fare imparare a memoria le definizioni filosofiche del nome, del verbo, dell'attivo, del passivo e via dicendo; ma solo d'avvezzare i fanciulli a distinguere *empiricamente* le forme e le funzioni», *RSM* 522). Ancora, una razionalizzazione della nomenclatura, la necessità di trattare i contenuti grammaticali soltanto in classe, per il tempo necessario e in modo apparentemente occasionale, con l'ulteriore accorgimento di 'escludere assolutissimamente' dal novero degli strumenti didattici un trattato di grammatica per lo studio preventivo degli aspetti teorici (*RSM* 523).

All'impianto dell'insegnamento del latino nella scuola classica Salvemini dedica, poi, numerose pagine, arricchite di riflessioni di ampio respiro ma anche di suggerimenti puntuali e consigli pratici su manuali, metodi e obiettivi virtuosi o difettosi, articolazione temporale dei contenuti lungo i quattro bienni del ciclo complessivo.

Il primo elemento sconfessato, nella *pars destruens* del discorso, è quello che riconduce lo scopo ultimo dell'insegnamento del latino alla produzione ('scrivere latino', *RSM* 524). Si tratta di un obiettivo in nome del quale si adottano manuali inutilmente complessi, si ricorre al ciceronianismo per trovare un ottimo e univoco modello al quale conformarsi, si studia la grammatica come un insieme di norme avulse e astratte potenzialmente applicabili a nuovi testi, si abbraccia un approccio prescrittivo e sanzionatorio ('regole', 'eccezioni', 'scomuniche') che non fa che promuovere l'«odio mortale» per il latino:

ne discute G. Milanese, *I "lacci e gli sbadigli". Pascoli, Martini, Giolitti, e l'insegnamento di latino e greco nell'Ottocento italiano*, «Aevum» 84, 2010, pp. 889-904. La polemica investì anche le filologie: ne furono oggetto alcuni illustri esponenti del classicismo fiorentino in un contesto che spesso assunse i toni nazionalistici della ben nota ostilità contro la filologia 'tedesca' e 'tedeschizzante'; per un inquadramento complessivo, cfr. G.D. Baldi-A. Moscadi, *Filologi e antifilologi. Le polemiche negli studi classici in Italia tra Ottocento e Novecento*, Firenze, Le Lettere, 2006; per le ripercussioni sull'ambiente fiorentino, cfr., e.g., Baldi, *Gli studi classici... cit.*, p. 114.

«L'insegnamento del latino deve raccogliere su di sé lo sforzo principale del primo biennio. I libri di esercizi fatti sul tipo di quelli del Gandino³¹, noi li escluderemmo senza esitazione da tutto il primo quadriennio della nostra scuola. Essi, infatti, sono compilati col criterio che il fine dell'insegnamento del latino sia quello di mettere in grado gli alunni di scrivere latino e poiché sarebbe assurdo che il latinista scrivesse adoperando promiscuamente parole e modi di dire di Plauto e di Tacito, di Cesare e di Virgilio, come sarebbe ridicolo chi scrivesse l'italiano accozzando la lingua del Trecento con quella dell'Ottocento e i riboboli fiorentini con le preziosità dannunziane, così propongono come modello da imitare la lingua latina in un determinato periodo del suo svolgimento, e in quello che viene considerato – non discutiamo! – il più perfetto; e arrivando fino in fondo per questa via, riducono lo studio del latino a una serie infinita e opprimente di norme empiriche, in grazia delle quali pretendono di condurre gli alunni delle scuole medie a scrivere il latino come lo scriveva Cicerone e a non scriverlo come lo hanno scritto tutti gli altri. E gli alunni si trovano fino da principio disorientati nella selva delle regole, delle eccezioni, dei se, dei ma, delle scomuniche; e prendono in odio mortale il latino» (*ibidem*).

Che fare, allora, per il latino? Nella *pars construens* del ragionamento, Salvemini ripone il senso della disciplina in un obiettivo ampio e attrattivo («scopo assai meno ambizioso, ma infinitamente più allegro ed educativo», *ibidem*): ‘leggere e gustare i classici’ finalmente restituiti a una dimensione storica di ‘vitalità’. Una dimensione che ha preceduto il canone e che, se ripristinata oggi nella scuola, eviterebbe l’equivoco della grammatica considerata come fine e non mezzo:

³¹ Tra le numerose edizioni, G.B. Gandino, *Lo stile latino: mostrato con temi di versione tratti da scrittori italiani del secolo 19. e corredati di regole ed osservazioni ad uso delle scuole*, Torino, Paravia, 1907. Nel prosieguo del discorso (RSM 525-526), Salvemini cita, come buone antologie scolastiche di testi latini, G. Decia (a cura di), *Versioni e letture latine destinate alle classi ginnasiali compilate dai proff. Ph. Kautzmann, K. Pfaff, T. Schmidt*, Firenze, Bemporad, 1906; G. Decia, *Vere novo*, Firenze, Bemporad, 1908. Intorno a questi suggerimenti valgono, tuttavia, le precisazioni contenute in RSM 526, n. 3: «Non minando questi libri di testo ed autori noi non pensiamo che essi debbano essere imposti a tutti gli insegnanti nell'ordine da noi preferito. Noi vogliamo solo delineare l'assetto e i gradi della Scuola classica come li concepiamo noi; e per rendere più tangibile la nostra idea, diciamo quali libri adopereremmo e quali autori leggeremmo noi nella nostra scuola. Libero ogni insegnante di preferire altri libri ed altri autori, purché il programma o fine dell'insegnamento ad essi affidato sia raggiunto».

«L'insegnamento del latino, invece, deve avere lo stesso scopo assai meno ambizioso, ma infinitamente più allegro ed educativo, di condurre gli alunni a leggere e gustare i classici, i quali furono uomini vivi prima che scrittori canonizzati e facevano bensì le perifrasi e le endiadi, ma... senza pensarci e senza darvi la importanza che hanno dato poi ad esse i loro poco intelligenti ammiratori» (*ibidem*).

Il lavoro grammaticale più duro, confinato entro il primo biennio, non dovrà soverchiare la prassi scolastica né assorbire in modo totalizzante e parossistico gli studenti («finiamola una buona volta di disorientarli e stordirli con uno stillicidio spesso umoristico e spesso noioso di arcani grammaticali, di infiniti [...] divieti, destinati a mettere in guardia chi in vita sua non scriverà mai nessuna lettera d'affari in latino», *ibidem*), né essere ancorato al culto accademico dei modelli dell'arte dell'eloquenza, all'origine forse del 'fallimento' della scuola classica («il ciceronianismo sta bene all'Università per i futuri professori, a patto che questi se lo tengano tutto per sé: introdotto nelle scuole medie, è stato [...] la causa principale del fallimento degli studi classici», *RSM* 524-525).

Come studiare, dunque, la grammatica latina? Stabilito il requisito dell'essenzialità degli aspetti teorici («gli alunni dovrebbero apprendere [...] le regole essenziali della grammatica – le eccezioni le noteranno in seguito nell'uso giornaliero», *RSM* 525), Salvemini pone il problema dei nessi di 'senso' spesso carenti negli esercizi, che egli propone di tematizzare; l'eterogeneità di significato, priva di connessioni interne, scoraggia infatti l'apprendimento perché non offre appigli alla memoria e all'interesse e, inoltre, priva l'esercizio grammaticale di potenziali opportunità di conoscenza intorno a più 'utili' aspetti di cultura e civiltà:

«[...] si dovrebbe evitare con somma cura [...] che gli esercizi cadessero su proposizioni indipendenti per senso l'una dall'altra, il cui contenuto perciò non interessa l'alunno; ma tutte le proposizioni di un esercizio dovrebbero sempre riguardare un determinato argomento: per es. di mitologia, di biografia storica, di antichità pubbliche o private, ecc. [...] Quasi tutti i libri di esercizi sono oggi imbastiti con brevi proposizioni per lo più ridicolmente triviali ed insulse, che sembrano stupite di trovarsi l'una accanto all'altra e quindi irrimediabilmente noiose [...] Così si sperpera un tempo prezioso in esercitazioni puramente verbali e da cui gli alunni non traggono alcuna nozione veramente utile alla loro cultura» (*ibidem*).

Specialmente nei primi due anni, che precedono l'approccio diretto a testi estesi, grande attenzione va riservata al lessico, al quale secondo Salvemini occorre dedicare ben più energia che alla grammatica *stricto sensu* («si riduca la grammatica allo stretto necessario e si chieda molto molto lessico, specialmente nei primi due anni», *ibidem*). Lo studente ne avrebbe vantaggio ponendo così rimedio anche all'uso generalmente poco meditato e, quindi, poco proficuo del vocabolario la cui consultazione, specie di fronte a testi di un certo impegno, non fa che amplificare sensazioni di ‘impaccio’, ‘noia’, ‘stanchezza’, ‘confusione’:

«E quando sono dinanzi alle opere degli autori classici, privi dell’aiuto che viene al lavoro d’interpretazione del conoscere in precedenza i significati di molti vocaboli, oppure conoscendo una sola delle accezioni di un dato vocabolo, si sentono continuamente impacciati. Il vocabolario, che consultano male, data la loro inesperienza, li annoia, li stanca e accresce la confusione; il loro buon senso (se ne hanno) li dissuade dall’inserire nella versione il primo vocabolo pescato dal dizionario e che essi sentono sconveniente al senso generale della proposizione: ma non sapendo trovare di meglio, si scoraggiano, oppure accozzano parole a caso tanto per fare qualcosa e dimostrare che il compito di scuola bene o male l’hanno fatto» (*ibidem*).

Di qui, il travisamento dell’attività di traduzione che – come abbiamo visto – Salvemini considera, per lo studio sia delle lingue antiche sia di quelle moderne, l’esercizio più nobile e didatticamente più utile. Da atto ermeneutico di interpretazione e profonda riflessione sul testo a tentativo di riproduzione incauta e deformata, da occasione di analisi e approfondimento dei pensieri altrui a pratica consueta di ‘idee indeterminate’ regolarmente accettate per malsana abitudine, da ostinata ricerca dell’espressione più calzante ad acritico consenso verso un linguaggio vago e impreciso:

«Così l’esercizio di traduzione, che dovrebbe essere un ottimo strumento di formazione intellettuale, che dovrebbe educare l’animo a riflettere, riflettere, riflettere, a non aprir bocca se non si è sicuri di quel che si dice, a confessare lealmente la propria ignoranza, piuttosto che rispondere a casaccio e dire sciocchezze, l’esercizio di traduzione diventa un esercizio di pappagallismo e di sfacciata gergone e la lettura dei classici, invece di affinare il cervello e il sentimento, li deforma e li corrompe.

[...] Tradurre, tradurre, tradurre. Ecco l'ufficio essenziale dell'insegnante di lingue classiche. Bisogna mettere gli alunni a tradurre al più presto possibile; dove gli alunni capiscono subito e bene, è inutile fermarsi ad osservare gli ablativi assoluti e le costruzioni pregnanti; dove inciampano, ci si indugi quel tanto che è necessario per chiarire e superare la difficoltà e poi avanti colla traduzione. Tradurre, badiamo bene, non alla carlona, pur di tradurre molto: uno dei fini o programmi della traduzione deve essere quello d'avvezzare gli alunni ad analizzare e approfondire i pensieri propri od altri ed esprimerli in forma precisa; e questo fine non si può ottenere che con la traduzione meditata ed esatta. [...] una traduzione ciabattona servirebbe ad avvezzare gli alunni alla indeterminatezza delle idee, all'imprecisione del linguaggio» (*RSM* 525-526).

La traduzione dei testi latini, dopo il primo biennio dedicato allo studio della grammatica, non sarà dispersiva ma si concentrerà su ‘pochissimi autori’ (*RSM* 527). La scansione temporale rifletterà non solo gradi e livelli di difficoltà (secondo biennio: gli storici, Cesare e Livio; terzo biennio: i poeti, Virgilio e Orazio; quarto biennio: i filosofi, Lucrezio, Cicerone e Seneca), ma tenterà l'allineamento con altri insegnamenti, in una prospettiva effettivamente interdisciplinare. La traduzione dei testi filosofici latini, prevista negli ultimi due anni, potrebbe infatti essere associata a un approccio comparato alimentato dal confronto con i testi filosofici moderni: di qui, precisa Salvemini, l'opportunità di affidare, in questa fase del ciclo scolastico, «le lingue classiche e la filosofia [...] ad un unico insegnante» (*RSM* 528).

Salvemini esorta, inoltre, a ridurre di molto aree dello studio del latino tradizionalmente ritenute indispensabili («di storia della letteratura [...] nulla: assolutamente nulla, salvo quel tanto che è necessario alla illustrazione dei testi, che realmente si leggono dagli alunni. Di metrica, quel tanto che occorre ad intendere la struttura delle forme più comunemente usate», *RSM* 527), dileggendo proposte di ampliamento del sapere che, in realtà, aprono il varco a specialismi fuori luogo nella scuola:

«La proposta fatta in questi giorni (aprile 1908) al Congresso classico di Milano, di introdurre nelle scuole classiche la... numismatica e di ritornare agli esercizi di versificazione latina, ci fa pensare che i peggiori nemici della scuola classica sono certi classicisti» (*ibidem*).

Una grammatica rivisitata, dunque, nei suoi aspetti quantitativi e qualitativi (breve, essenziale, funzionale, occasione di trasmissione di contenuti anche non grammaticali), una diversa ripartizione tra campi e sezioni disciplinari (molto lessico, pochissima storia della letteratura, modiche nozioni di metrica), una revisione degli obiettivi ('leggere e gustare i classici' piuttosto che 'scrivere latino') con conseguente rimodellamento dei metodi (la traduzione come indagine lenta, meditata e progressiva su pensieri e parole, significati e forme espressive nella lingua di partenza come in quella d'arrivo).

Il 'nuovo latino' di Salvemini riflette la sua visione olistica del sapere, dell'educazione scolastica, della cultura classica storicamente intrecciata con quella moderna, dell'antico pronto ad animarsi di interesse e passione fino a illuminare, fra i banchi di scuola, le urgenze del presente. Spazio – pur non più esclusivo – di 'alta cultura', veicolo di formazione disinteressata e complessa, la scuola classica salveminiana – con il latino al centro – rivendica il «coraggio di rinunciare all'erudizione» e la capacità di riconoscere, negli studi umanistici, «la vita e il fervore delle idee, e i dubbi faticosi dell'anima umana» (*RSM* 536).

Abstract

The article focuses on the contribution made by Gaetano Salvemini to the reconsideration of the classical school ('scuola classica') and specifically of teaching- and learning-methods for Latin. The thoughts expressed within a noteworthy work, *La riforma della scuola media* (1908), are investigated in connection with both certain biographical circumstances which, starting from the years of education, mark Salvemini's profile as a scholar and relevant historical events which involve illustrious representatives of Italian classicism (e.g., Girolamo Vitelli) in the context of national school reforms existing in the early twentieth century.

Tiziana Ragno
tiziana.ragno@unifg.it

Francesca Sivo

Parole e immagini nella pedagogia di Comenio: tra *auctoritas* antica e innovazione multimediale*

M. – Veni, puer! disce sapere.

P. – Quid hoc est, sapere?

M. – Omnia, quae necessaria, recte intelligere, recte agere, recte eloqui.

P. – Quis me docebit?

M. – Ego, cum Deo.

P. – Quomodo?

M. – Ducam te per omnia; ostendam tibi omnia; nominabo tibi omnia.

P. – En! adsum! duc me, in nomine Dei [...].

1. Dopo la *Praefatio* indirizzata al lettore, Comenio¹ lascia la parola al *magister*: questi esorta il *puer* a seguirlo alla scoperta del mondo,

* Sarò sempre grata al mio maestro, prof. Gianni Cipriani, per avermi avviata alla lettura delle opere comeniane, miniera per lo studio del *Fortleben* dei classici latini. Dedico questo lavoro ai miei figli, con e grazie ai quali continuo ad alimentare la mia passione per gli albi illustrati.

¹ Sulla biografia del filosofo e pedagogista Jan Amos Segeš Komenský (latinizzato in *Comenius*; Nivnice, Moravia, 1592 - Amsterdam 1670), sul suo pensiero e la sua vasta produzione pedagogica, filosofica, politica e letteraria (più di cento opere scritte in latino oltre che in ceco), si rinvia a M. Blekstad, *Comenius. Versuch eines Umrisses von Leben, Werk und Schicksal des Jan Amos Komenský*, Oslo-Praha, Universitets Forlaget Oslo und Academia Praha, 1969; B. Bellerate, s.v. *Comenio*, in *Enciclopedia Pedagogica*, II, Brescia, La Scuola, 1989, coll. 2800-2811; O. Cauly, *Comenius*, Paris, Édition du Félin, 1995; *Johannes Amos Comenius 1592-1992*, Atti del Convegno Internazionale di Studi (Macerata, 2-5 dicembre 1992), a cura di C. Ferranti, Macerata, Quodlibet, 1998; M. Fattori, *Introduzione a Opere di*

che consiste nel *sapere*, vale a dire nella capacità di svolgere in modo corretto le tre operazioni principali della comunicazione e dell’interazione umana: comprendere, realizzare e comunicare verbalmente tutte le cose necessarie²; insomma, preannuncia il *magister*, si tratterà di un percorso (*ducam*) da compiere mediante l’interscambio e l’interferenza di due distinti registri comunicativi: l’immagine (*ostendam*) e la parola (*nominabo*)³. Il serrato scambio di domande e risposte tra i due protagonisti ricorda quello avvenuto, in età carolingia, tra il precettore Alcuino di York ed il suo giovane allievo Pipino, e descritto nella *Disputatio Pippini cum Albino*⁴. Nell’immagine (fig. 1) che, in apertura della pagina, ritrae

Comenio, a cura di M. F., Torino, UTET, 1974, pp. 9-103; M. Martinez-Reina, *La filatelia como fuente histórica: vida y obra de Comenius*, in «Revista boliviana de educación», 4 (7, Julio-Diciembre), 2022, pp. 31-45.

² Nel sistema culturale del Medioevo la *sapientia* (*sapere*) è una mescolanza di scienza (*scientia*, ciò che si sa per averlo appreso: conoscenza) e di saggezza; il saggio è colui che conosce tutto il sapere del mondo e, di conseguenza, anche il modo di comportarsi (vd. P. Bourgoin, *Le latin médiéval*, avec la collaboration de M.-C. Hubert, Turnhout, Brepols, 2005, pp. 317, 321 e 417). La serie *recte intelligere*, *recte agere*, *recte eloqui* richiama, nella formulazione, l’invito rivolto da Giovanni di Garlandia (1180 ca. – 1258 ca.) ai *lectores* negli esametri conclusivi della sua *Ars lectorie Ecclesie* (vv. 1557-1559): *gramaticae verbis effectus collige paucis: / scribe per hanc recte, lege recte, construe recte, / metrifica recte, voces intellige recte;* diversa è, tuttavia, la prospettiva dei due autori, giacché, a differenza di Comenio, il *magister* medievale guarda essenzialmente all’insieme dei saperi della *grammatica*, disciplina che «fonda, regola e garantisce la *rectitudo* dello *scribere*, del *legere*, del *construere*, del *metrificare*, del *voces intelligere*»; infatti, l’esortazione finale di Giovanni mira al conseguimento di una corretta «ermeneutica del senso delle *voces*, appunto a quell’*intelligere recte* che è obiettivo che nella *lectio divina* il *planus lector*... deve perseguire» (cfr. L. Biondi, *Aspetti logonimici nelle artes lectoriae*, in «AIΩN. Annali del Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati. Sezione linguistica», 10, 2021, pp. 31-94: 35). Sul trinomio *sapere, agere, loqui* e la sua evoluzione nel pensiero comeniano, si veda più avanti.

³ I due lemmi verbali *ostendam* e *nominabo*, a loro volta, corrispondono a *pictura* e *nomenclatura*, due termini che figurano nel titolo completo dell’opera di Comenio, oggetto specifico di queste pagine, per cui vd. oltre.

⁴ Il dialogo eruditio tra maestro ed allievo costituisce una tappa fondamentale nella prassi educativa di Alcuino come pure della maggior parte dei *magistri* di età medievale, i quali riconoscono l’alto valore pedagogico di una conversazione volta alla conoscenza attingendo alla sapienza, oltre che la rilevanza di domande sollecitate dalla *curiositas* e ben formulate mediante «tecniche connettive con un preciso intento mimetico», per stimolare e facilitare l’apprendimento degli allievi (M. Bayless, *Alcuin’s “Disputatio Pippini” and the Early Medieval Riddle Tradition*, in G. Halsall [ed. by], *Humour, History and Politics in Late Antiquity and the Early Middle Ages*, Cambridge, Cambridge University Press 2002, p. 170). La *Disputatio*, composta dallo scrittore e dotto consigliere di Carlo Magno forse durante il suo soggiorno in

la scena dell’‘invito’ (*invitatio – Einleitung*) rivolto dal maestro al fanciullo, i due interlocutori sono raffigurati sullo stesso piano, entrambi in piedi in uno spazio aperto e naturale, a rimarcare l’intento enciclopedico dell’opera comeniana: si tratta dell’*Orbis sensualium pictus*, la cui prima edizione completa, con il testo bilingue latino-tedesco, fu pubblicata da Michael Endter nel 1658 a Norimberga⁵.

Northumbria tra il 790 e il 793, è costituita da 108 rapidi scambi di battute, atte ad apprendere il significato di parole nuove spaziando nei diversi campi del sapere, come «rappresentazione tangibile della curiosità in azione»; lo scritto, pertanto, ben si inserisce nel quadro della produzione didascalica di Alcuino, riflettendo sia la sua predilezione per il dialogo educativo come metodo per ripetere, memorizzare e fissare le conoscenze, sia il suo gusto spiccatamente per gli *aenigmata*: cfr. C. Grifoni, *Un giovane promettente. La rappresentazione alcuiniana di Pipino d'Italia nella Disputatio Pippini cum Albino (con traduzione italiana del testo)*, in G. Albertoni-F. Borri (a cura di), «*Spes Italiae*. Il regno di Pipino, i Carolingi e l’Italia (781-810)», Turnhout, Brepols, 2022, pp. 263-290. La forma catechistica, *per interrogationem et responsionem* (un tipo di dialogo da non confondere con quello platonico), costituiva, nelle istituzioni scolastiche del Medioevo, il mezzo preferenziale per la trasmissione delle materie d’ insegnamento, e segnatamente della grammatica; per un inquadramento generale sulla storia della scuola ed il rapporto tra maestri e studenti nell’età di mezzo, cfr. almeno P. Riché, *Le scuole e l’insegnamento nell’Occidente medievale. Dalla fine del secolo V alla metà dell’XI*, trad. it. a cura di N. Messina, Roma, Editoriale Jouvence, 1984; P. Rosso, *La scuola nel Medioevo. Secoli VI-XV*, Roma, Carocci, 2018.

⁵ Joh. Amos Comenii *Orbis sensualium pictus. Hoc est, Omnium fundamentalium in Mundo Rerum et in Vitâ Actionum Pictura et Nomenclatura. Die sichtbare Welt / Das ist / Aller vornemsten Welt-Dinge und Lebens-Verrichtungen Vorbildung und Benahmung*, Noribergae, Typis et Sumptibus Michaelis Endteri, 1658. Il manoscritto definitivo dell’opera e le illustrazioni erano stati realizzati da Comenio fin dall’epoca del suo soggiorno ungherese (1650-1654): un primo *specimen* del testo era stato pubblicato nel 1653 (senza l’indicazione del luogo di edizione) con il titolo *Vestibuli et Januae Linguarum Lucidarium. Hoc est, nomenclatura rerum ad autopsiam deducta*. Ciò testimonia il progressivo affinamento di una metodologia didattica innovativa ai fini della composizione di un’opera rivoluzionario sotto il profilo didattico, destinata ad avere un successo tale da contare ben cinquantatré edizioni nel sec. XVII e ad essere tradotta in svariate lingue; pubblicata nel 1666 anche in una edizione quadrilingue (oltre al latino e al tedesco tradizionali, si aggiunsero anche l’italiano e il francese), essa divenne lo strumento didattico per eccellenza e fu ristampata ed adottata come libro di testo nelle scuole dell’Europa centrale ed orientale fino alla metà dell’Ottocento: cfr. A. Cagnolati, *Alcune riflessioni sull’edizione quadrilingue (1666) dell’Orbis sensualium pictus di Comenio*, in *Lessicologia e lessicografia nella storia degli insegnamenti linguistici*, Atti delle giornate di Bologna (14 e 15 novembre 2003), Bologna, CLUEB, 2006, pp. 135-147.



Figura 1

Il maestro comeniano, dopo aver vissuto una singolare esperienza interiore, non concessa a tutti, è dotato di una forza e di una sapienza provenienti dall’alto⁶: egli dispensa così la conoscenza, simboleggiata nel disegno dai raggi del sole, diretta emanazione della luce divina, che inonda ed attraversa la sua mente fino a posarsi sul capo dell’allievo. Nei gesti dei protagonisti si riflette la situazione comunicativa in atto: il dito alzato del maestro indica il suo ruolo di ‘veggente’, ‘professionista esperto della parola’; mentre il dito del fanciullo, teso verso l’orecchio, è indice della sua predisposizione all’ascolto⁷. Nei due movimenti, dunque, sono trasposti graficamente lo scambio profondo rappresentato, nella lingua latina, dai verbi corradicali *docere* (< **dek*'-)⁸ e *discere* (< **di-de-scō*)⁹, speculari l’uno all’altro per senso ed origine, e le loro accezioni complementari: ‘offrire, consegnare, trasmettere’ e ‘prendere, farsi dare, assumere’ e dunque, per traslato, ‘insegnare’ e ‘apprendere, imparare’; e ancora: ‘fornire un’indicazione’ mediante un gesto della mano e, quindi,

⁶ Nell’*invitatio*, infatti, alla domanda del *puer*: *Quis me docebit?*, Comenio replica: *Ego, cum Deo* (cfr. il testo citato *supra*).

⁷ *Auditor*, infatti, è il termine che designa l’«uditore», l’allievo, di un maestro.

⁸ *ThL V*, 1, 1702, 29 ss., s.v. *doceo*.

⁹ *ThL V*, 1, 1331, 17 ss., s.v. *disco*.

‘far vedere, mostrare’, da un lato, e ‘constatare, apparire, sembrare’, dall’altro¹⁰.

Il maestro può rappresentare altresì la personificazione dell’*Orbis pictus* stesso: egli, infatti, è colui che indica la strada, come la *littera*, l’unità di base, l’elemento costitutivo e non ulteriormente scindibile della *grammatica*¹¹, è così detta *quasi legitera*, perché indica l’*iter*, cioè il percorso, a chi legge¹², e pertanto finisce con l’identificarsi con il libro che farà da guida al fanciullo, accompagnandolo nel suo viaggio di esplorazione del mondo. Certo, il rapporto gerarchico tra maestro e allievo non muta: il *puer* tiene in mano il suo cappello in segno di deferenza e in linea con le regole e il costume del tempo; tuttavia il titolo del capitolo suggerisce un nuovo modo di intendere l’apprendimento: il *magister* invita (*invitatio*) il *puer* a seguirlo; a sua volta il *puer*, curioso ed attento ma rispettoso, chiede al *magister* di guidarlo¹³. La trasformazione del rapporto pedagogico è rilevata proprio dall’immagine di apertura, che richiama e, al contempo, innova il motivo canonico illustrato sul frontespizio di alcuni

¹⁰ Cfr. R. Bracchi, *Docēre et discēre nelle parole che definiscono i concetti*, in *Docere et discere. La figura del maestro nella formazione del mondo antico pagano e cristiano*, a cura di M. Martano-M. Sajovic, Roma, LAS, 2012, pp. 9-36: 20-21. Soggiungo, al riguardo, che spetta a Quintiliano il merito di aver tracciato, nel primo libro dell’*Institutio oratoria*, e consegnato alla tradizione successiva un quadro chiaro ed efficace dei problemi del *docere* e del *discere* strettamente correlati all’*ars grammatica*, finalizzata alla formalizzazione e all’insegnamento di una lingua normativizzata, in prevalenza letteraria, e modellata sugli esempi proposti dagli *auctores*: insomma, una lingua regolata sostanzialmente da una tecnica (*ars*) mediante principi, connessi e cooperanti, quali la *ratio*, l’*auctoritas* e la *consuetudo*.

¹¹ Disciplina che numerosi artigrafi definiscono, appunto, *litteralis scientia* in quanto costitutivamente correlata alle *litterae*, che rappresentano graficamente la *vox*, cioè la dimensione dell’oraliità.

¹² Si tratta di una delle diverse interpretazioni etimologiche di *littera*, proposte dai grammatici e dai lessicografi latini e mediolatini nel corso del tempo. Per uno studio approfondito e riccamente documentato dell’argomento, con edizione di numerosi opuscoli di età medievale, si rinvia a L. Munzi, *Littera Legitera. Testi grammaticali latini dell’Alto Medioevo*, Napoli, D’Auria, 2007.

¹³ Nel *Dialogus super auctores* di Corrado di Hirsau (sec. XI-XII), il solo manuale di storia della letteratura latina giunto fino a noi e di cui si ha notizia, invece, è uno studente desideroso di apprendere i «rudimenti della disciplina secolare» a chiedere al maestro che gli vengano impartite le nozioni fondamentali per lo studio degli *auctores* e che gli venga illustrata la terminologia tecnica (*rudimenta*) necessaria allo studio di questioni letterarie e commisurata alla sua *tarditas*. Cfr. Corrado di Hirsau, *Dialogo sugli autori*, Introduzione, testo, traduzione e note a cura di R. Marchionni, Pisa-Roma, Fabrizio Serra editore, 2008 (per la citazione, vd. *Ibid.*, p. 34, 27-28: *Secularis disciplinae congrua meae tarditati dare spoponderas olim rudimenta*).

manuali didattici di età medievale (in genere, trattati di grammatica, retorica e filosofia), dove il maestro è raffigurato su un pulpito, talvolta con la sferza tra le mani, in posizione sopraelevata e dominante rispetto al gruppo di allievi, intenti ad ascoltarlo¹⁴.

2. L'immagine utilizzata come dispositivo didattico ed enciclopedico, e dunque «non a corredo delle parole ma come un complementare e inte-

¹⁴ Raccolgo queste osservazioni da A. Renonciat, *De l'Orbis sensualium pictus (1658) aux premiers albums du Père Castor (1931): formes et fonctions pédagogiques de l'image dans l'édition française pour la jeunesse*, in *La pédagogie par l'image en France et au Japon*, éd. M. Simon Oikawa-A. Renonciat, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2009, pp. 55-73 (<https://books.openedition.org/pur/35210>). Una miniatura che ritrae un insegnante con la frusta in mano è richiamata, a titolo di esempio, da C. Frugoni, *Vivere nel Medioevo. Donne, uomini e soprattutto bambini*, Bologna, Il Mulino, 2017, pp. 142-146; si tratta del disegno ad inchiostrì colorati con cui si apre il ms. Wien, Österreichische Nationalbibliothek, 2499, f. 1v, del *Tractatus praeteritorum*, datato 1273: dal pulpito, reggendo nella mano destra la sferza, e con la sinistra atteggiata in un gesto di disapprovazione, il maestro è rivolto allo scolaro che, inginocchiato e nudo fino alla cintola, in attesa della punizione, supplica a mani giunte: «*Volo studere, pie magister*»; nella parte sottostante, un gruppo di piccoli allievi, ancora alle prime armi, tiene fra le gambe un libro squadrato sul quale, a doppia pagina, è trascritta una preghiera facile da apprendere almeno per le prime parole, ricche di vocali: *Ave Maria, gracia*. Del resto, come rileva Bracchi, Docere et discere... cit., pp. 18-19, nel significato originario della parola *magister* (dalla radice ie *meǵ[h]- ‘grande’; cfr. *ThL VIII*, 76, 69 ss., s.v.) è insita l’idea di un rapporto verticale tra maestro, ‘più grande’, ‘colui che sta sopra’, ‘chi comanda’, e discepolo, ‘più piccolo, colui che sta sotto, che serve’; nell’antichità, peraltro, l’apprendistato non era considerato un’operazione puramente intellettuale: l’allievo, infatti, «si prefiggeva di assimilare la propria condotta a quella del maestro, partecipandone il pensiero e le scelte» (*Ibid.*, pp. 19-20). Come ricorda L. d’Ascia, *Erasmo da Rotterdam e l’ingegneria dell’umano*, Introduzione a Erasmo da Rotterdam, *Per una libera educazione*, a cura di L. D’A., Milano, BUR, 2004, pp. 5-26: 5 (con la bibl. ivi citata), nell’Europa dell’età moderna «incisioni e caricature rendono familiare l’immagine del maestro di scuola, signore dispotico di un miserabile regno, che lascia cadere la frusta sopra un bambino urlante»; tale immagine viene richiamata spesso dalla penna di Erasmo come «un abuso da riformare», e non solo come «espressione della particolare sensibilità dell’individuo», ma anche come «indizio di un mutamento profondo di mentalità che comincia ad avvertirsi nella società del Cinquecento». Sulla sacralità del ruolo educativo e l’importanza della scelta di una guida adatta, sui cattivi maestri (soprattutto *l’inpudicus*, *l’improbus* e *l’insanus*, che è l’opposto del *sapiens*) e su come smascherarli, facendo ricorso agli *indicia* fisiognomici e dando rilievo a connotazioni episodiche e di movimento (l’andatura, i gesti delle mani, delle dita e degli occhi, la voce, il riso, l’atteggiamento in generale) più che alle caratteristiche fisse (ad es., il colore degli occhi, la conformazione del corpo e così via), si sofferma Seneca nell’epistola 52: cfr. F. R. Berno, *Identikit del cattivo maestro. Fisiognomica e retorica nella lettera 52 di Seneca*, in «*Paideia*», LXXV, 2020, pp. 25-51.

grato sistema semiotico», entra nella storia dell'editoria scolastica proprio con l'*Orbis sensualium pictus*¹⁵: un *picture book*¹⁶, un libro illustrato, che «si presenta... come un “ponte” che collega “sponde diverse”» e che «come oggetto in sé rappresenta un concentrato di possibilità di incontro: tra immagini e parole, tra l'espressione della creatività del singolo e molteplici professionalità coinvolte, tra immaginario privato e collettivo, tra tradizione e innovazione»; un oggetto, insomma, «in cui “tutto concorre a far capire e pensare”»¹⁷. Frutto di una lunga ed articolata riflessione

¹⁵ G. Crupi, *Dare la parola all'immagine: l'Orbis sensualium pictus di Jan Amos Comenius*, in «Nuovi Annali della Scuola Speciale per Archivisti e Bibliotecari», XXXI, 2017, pp. 118-140: 117 e 126. Cfr. inoltre J. S. Petőfi, *Orbis sensualium pictus aus der Sicht der semiotischen Textologie*, in *Johannes Amos Comenius 1592-1992...* cit., pp. 141-163. Per comprendere il senso alla base dell'opera comeniana illuminanti sono le osservazioni di W. Benjamin, *Libri per l'infanzia vecchi e dimenticati. II*, in Id., *Orbis pictus. Scritti sulla letteratura infantile*, trad. dal tedesco di G. Schiavoni, Macerata, Giometti&Antonello, 2020, pp. 11-23: 16-18 e 20: «Il bambino chiede all'adulto una rappresentazione chiara e comprensibile, ma non infantile. Ma meno che mai ciò che l'adulto è solito considerare tale. E poiché il bambino ha una precisa sensibilità anche per ciò che è serio e difficile, purché sia sincero e venga direttamente dal cuore, si può anche dire qualcosa a favore di quei testi antiquati. Accanto all'abecedario e al catechismo agli inizi del libro per bambini sta il vocabolario illustrato, o come si voglia chiamare l'*Orbis pictus* di Amos Comenius. [...] Poiché i bambini hanno una particolare tendenza a considerare con cura ogni luogo di lavoro dove si svolge un'attività visibile sulle cose. Si sentono irresistibilmente attratti dal residuo, che si tratti di quello che si forma nel lavoro del muratore, del giardiniere o del falegname, del sarto o di qualunque altro. In questi prodotti di scarto essi riconoscono il volto che il mondo delle cose rivolge a loro e soltanto a loro. [...] In questo mondo i bambini si formano il loro mondo di cose, un piccolo mondo nel grande. [...] L'immagine colorata induce la fantasia del bambino, la sobria illustrazione prosaica lo trae fuori di sé. Con l'imperiosa esortazione alla descrizione che è insita in esse, queste immagini inducono il bambino a parlare. Ma come descrive queste immagini con parole, così le descrive di fatto. Abita in esse. [...] Nel regno delle immagini acromatiche il bambino si sveglia, mentre in quello delle immagini colorate si abbandona ai suoi sogni».

¹⁶ Ne dà un'efficace e suggestiva definizione M. Terrusi, *Albi illustrati*, Roma, Carocci, 2012, pp. 103-104: «Gli albi, come i primi libri, come ponti sospesi tra immagini e parole sono anche questo, un mezzo di trasporto: una carrozza, un tappeto volante... l'opportunità di debuttare nell'avventura della scoperta della parola, della conquista dei simboli che, etimologicamente, mettono insieme cose e suoni, oggetti e figure, voce e segno».

¹⁷ Così S. Vecchini, «*Una frescura al centro del petto*». *L'albo illustrato nella crescita e nella vita interiore dei bambini*, Milano, Topipittori, 2019, pp. 25-26. Menzionando anche le parole di F. Lorenzoni, *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*, Palermo, Sellerio, 2014, p. 20, A. Capetti, *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*, Milano, Topipittori, 2018, p. 9, soggiunge: «lì dove le parole e le immagini concorrono a creare storie, ispirate alla realtà o fantastiche, il bambino

linguistico-filosofica, fondata sull'eredità di numerosi autori del passato, da Aristotele a Francesco Bacone (1561-1626), l'opera è concepita, si diceva, come una piccola enciclopedia delle conoscenze elementari del mondo: *Orbis sensualium pictus. Hoc est, Omnium fundamentalium in Mundo Rerum et in Vita Actionum, Pictura et Nomenclatura*, recita infatti il titolo completo, vale a dire ‘Il mondo figurato delle cose sensibili, cioè Raffigurazione ed elenco dei nomi di tutte le cose ed azioni fondamentali del mondo e della vita’. Si tratta – afferma lo stesso Comenio nella *Praefatio* – di un libriccino non molto voluminoso (conceitto rimarcato dalla successiva definizione litotica e allitterante: *haut magnae molis*), che tuttavia funge da compendio del mondo intero e dell'intera lingua, ricco com’è di immagini, nomenclature e descrizioni di tutte le cose (*Libellus est, ut videtis, haut magnae molis: Mundi tamen totius et totius Linguae Breviarium, plenus Picturis, Nomenclaturis rerumque, Descriptionibus*). Le *picturae* sono *icones* (rappresentazioni figurate) del mondo visibile; le *nomenclatura*e, i *tituli* apposti su ciascuna immagine, a sintetizzarne il significato mediante un solo vocabolo (*rem totam generali suo exprimentes vocabulo*); le *descriptiones*, infine, sono le spiegazioni (*explicationes*) del contenuto delle singole immagini e delle loro parti costitutive, ciascuna contrassegnata da un numero collocato all'interno delle figure stesse. In linea con l'assunto secondo cui *nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*, e nella convinzione che il vero antidoto all'ignoranza sia la conoscenza e che l'apprendimento debba costituire un'esperienza coinvolgente per i bambini¹⁸, attratti per natura dalle immagini che riconducono alla concretezza del vivere quotidiano i processi

e l'adulto possono cercare e trovare bellezza, risposte e senso alle grandi domande che caratterizzano la crescita, l'apprendimento e, più in generale, la condizione umana, in quel “gioco di reciproco ascolto e di scambio che, quando s’innesta, sembra non avere fine”. In questa pratica educativo-didattica, l’albo illustrato diventa quindi non solo il mezzo attraverso cui insegnare e imparare, ma un compagno con cui i bambini acquistano con il tempo sempre maggior dimestichezza, praticando prima l’ascolto, poi la lettura autonoma, acquisendo quella capacità di leggere parole e immagini che tanta parte avrà nella costruzione di competenze elevate, come osservare e interpretare la realtà che ci circonda nelle sue molteplici forme e manifestazioni, costruire un pensiero originale e critico, capace di confrontarsi costantemente con l’altro da sé».

¹⁸ Sulla centralità della concezione dell’infanzia nella riflessione pedagogica comeniana, cfr. A. Cagnolati, *Comenio e l’infanzia*, in «Studi della formazione», XIII (I), 2010, pp. 69-79.

mentali finalizzati alla conoscenza stessa, con l'*Orbis pictus* il pedagogo boemo porta a compimento il progetto di un libro dotato di una *mise en page* innovativa, resa possibile grazie all'invenzione della stampa¹⁹; una disposizione grafica degli spazi in cui le immagini, collocate in un ordine sequenziale ben preciso rispetto al testo, acquistano centralità²⁰ in quanto copie fedeli e rappresentazioni oggettive della "cosa" da decodificare attraverso il riconoscimento visivo ed analogico dell'originale²¹.

Piccolo scrigno che racchiude, come in una *summa*, i principi-cardine del pensiero pedagogico di Comenio, l'opera dà forma concreta alle idee da lui esposte in numerosi altri scritti, tutti connessi tra loro dall'assiduo e vivo interesse nei confronti della ricerca di un metodo efficace per l'insegnamen-

¹⁹ È noto che Comenio, pur avendo condotto a termine l'*Orbis pictus* durante il suo soggiorno in Ungheria (1650-1654), aveva rinunciato al proposito di pubblicarlo lì nella sua versione definitiva per la mancanza di bravi incisori; lo afferma egli stesso nella nota alla sola introduzione dell'opera inserita nell'edizione degli *Opera Didactica Omnia* (dove peraltro, per la prima volta, compare il titolo dello scritto in forma completa e definitiva). Cfr. Joannes Amos Comenius, *Opera Didactica Omnia, Editio anni 1657 lucis ope expressa*, t. II, pars III/IV, Pragae, Academiae Scientiarum Bohemoslovenicae, 1957, col. 830 (in realtà 805): *NB. Opusculum hoc in Hungaria adornari caeptum, absolvni non poterat ibidem, ob Sculptoris periti defectum. Sed missum fuit Noribergam, ubi Sculptoris manus iterum tardavit tertium usque in annum. Proditurum tamen spes est proximis nundinis, solicita cura et impensis Michaelis Enderi [...]*.

²⁰ L'esigenza che la propria opera risultasse comprensibile a tutti i lettori aveva indotto, ad esempio, il cartografo, storiografo e umanista svedese Olao Magno (Olof Måansson, poi latinizzato in Olaus Magnus; Linköping, 23 ottobre 1490 – Roma, 1º agosto 1557) ad inserire nella sua *Historia de gentibus septentrionalibus* «472 xilografie in continuo dialogo con il testo, con l'evidente scopo di incrementarne l'efficacia comunicativa» (C. Fossati, *Il potere della musica tra scienza e psicagogia nella Historia di Olao Magno*, in C. Fossati-D. Losappio [a cura di], *Multa utilia colligere in pelago auctorum infinito. Testi tecnici e scientifici della media e tarda latinità*, eds.). La stretta connessione tra parola e immagine a scopo didascalico è rimarcata nella *Praefatio*, dove l'autore svedese sottolinea l'indiscutibile efficacia dell'immagine, e dunque il primato della vista, anche ai fini della memorizzazione degli eventi: *Pictura enim non modo gratiam habet et mirificam delectationem exhibet, sed et praeteritarum rerum memoriam conservat et historiam rerum gestarum ante oculos perpetuo praefert. Quin etiam videndo picturas in quibus praeclara facinora exprimuntur, excitamur ad studia laudis et ad magna negotia obeunda* ("L'immagine, infatti, non solo ha grazia e dà uno straordinario piacere, ma conserva la memoria del passato e pone per sempre davanti agli occhi la storia dei fatti avvenuti. E inoltre osservando le immagini in cui sono rappresentati avvenimenti illustri siamo spinti ad aspirare alla gloria e ad affrontare grandi imprese"). Cfr. G. Flammmini, *La praefatio all'Historia de gentibus septentrionalibus nella tradizione del genere proemiale*, in C. Santini (a cura di), *I fratelli Giovanni e Olaio Magno. Opera e cultura tra due mondi*, Atti del Convegno Internazionale Roma-Farfa, I Convegni di classiconroena 3, Roma, Il Calamo, 1999, pp. 117-137.

²¹ Cfr. Cagnolati, *Alcune riflessioni sull'edizione quadrilingue...* cit., p. 142.

to/apprendimento delle lingue²², *fil rouge* che percorre in modo costante tutto l'ampissimo *corpus* delle opere comeniane, rendendole «organiche al progetto di un vasto rinnovamento etico e religioso che deve partire *ab imis* dalla ricollocazione dell'uomo all'interno di un grandioso panorama universalistico in cui ogni elemento si rapporta agli altri per costruire una società più giusta e più pacifica»²³. Nel *Pansofiae prodromus* (Oxford, 1637), ad esempio, lo scrittore boemo andava alla radice dei processi cognitivi, non solo ribadendo la stretta relazione tra parole e cose²⁴, ma anche

²² Sul posto di assoluto rilievo ricoperto dall'educazione linguistica nella pedagogia comeniana si sofferma A. Cagnolati, *La diffusione delle proposte comeniane per l'insegnamento delle lingue nell'Inghilterra della Restaurazione*, in *Storia degli insegnamenti linguistici. Bilanci e prospettive*, Atti della prima giornata di studio del CIRSIL (Bologna, 15 novembre 2002), Bologna, CLUEB, 2005, pp. 29-46; Ead., *L'importanza della nomenclatura rerum nella didattica delle lingue di Comenio*, in N. Minerva (a cura di), *Lessicologia e lessicografia nella storia degli insegnamenti linguistici [2]*, Atti delle giornate di studio del CIRSIL (Bologna, 13-15 gennaio 2005), Bologna, CLUEB, 2007, pp. 79-88.

²³ Sono parole di Cagnolati, *Alcune riflessioni sull'edizione quadrilingue...* cit., p. 135, la quale, sotto questo rispetto, richiama in particolare il cap. XXII della *Didactica Magna* (*Opere di Comenio...* cit., pp. 302-310), in cui il realismo pedagogico del pensatore boemo segna un radicale mutamento nel campo delle metodologie didattiche volte al raggiungimento della ‘poliglottia’. L’idea progettuale di un libro che coniugasse parole e cose, impiegando le immagini come strumento didattico ed encyclopedico insieme, era già stata lucidamente espressa nella *Didactica Magna* XXVIII, 24-25: «[...] molto utile [...] sarebbe fare un libro di figure da mettere in mano ai bambini. A quest’età infatti si devono esercitare moltissimo i sensi in rapporto alle impressioni degli oggetti esterni e, fra questi, soprattutto la vista: otterremo questo se metteremo sotto i loro occhi tutte le nozioni basilari della fisica, dell’ottica, dell’astronomia, della geometria [...]. In questo libro, infatti, si possono dipingere monti, valli, alberi, uccelli, pesci, cavalli, buoi, pecore, uomini di età e grandezza diversa. E anche le luci e le tenebre, e il cielo con il sole, la luna e le stelle e le nubi e inoltre i colori dell’arcobaleno. E ancora tutti gli utensili domestici e delle officine come pentole, piatti, boccali, martelli, tenaglie ecc. E anche le persone con gli strumenti del loro rango, il re con lo scettro, e la corona, il soldato con le armi, il contadino con l’aratro, il cocchiere con la carrozza, il postino mentre corre ecc. E a ogni immagine corrisponderà chiaramente la sua denominazione come cavallo, bue, cane, albero ecc. Un libro del genere avrà tre scopi fondamentali: 1) rafforzare le impressioni delle cose [...]; 2) invogliare le menti ancora tenere a cercare cose piacevoli in altri libri; 3) far imparare a leggere più facilmente. Poiché infatti le singole immagini avranno scritto sopra i rispettivi nomi potrà di qui cominciare l’insegnamento della lettura» (cfr. *Opere di Comenio...* cit., pp. 362-363). Non a caso, A. Biggio, *Postfazione a Jan Amos Komensky, Il mondo sensibile cioè Raffigurazione ed elenco dei nomi di tutte le cose e azioni fondamentali del mondo e della vita*, premessa di B. Vertecchi, trad. it. di A. Biggio, Napoli, TECNODID, 1994, p. 233, definisce Comenio «il pioniere del realismo pedagogico».

²⁴ Sulla indispensabile connessione tra *res e verba* nel pensiero pedagogico comeniano mi permetto di rinviare a F. Sivo, *Comenio e i classici: cose, pensieri e parole*, in G. Cipriani

mettendo in luce la fondamentale rilevanza dell'autopsia e il ruolo centrale della memoria²⁵ nell'elaborazione delle informazioni acquisite attraverso le percezioni sensoriali (cap. 23):

[...] *Difficultatis bona pars in eo hæret, quod non per autopsiam res docentur discipuli, sed per ambagiosas enarrationes, quibus difficulter imagines rerum intellectui imprimuntur, memoriae vero debiliter hærent, ut evanescant rursum facile, vel variis modis confundantur. Huic remedium erit, omnia per autopsiam sensusque præsentes (visibilia visui, gustabilia gustui, tangibilia tactui) offerendo. Facilius enim mihi et firmius Elephantis imaginem, unica eius (aut saltem effigiei) inspectio expresserit, quam si decies mihi narratum fuisset quia Segnius irritant animos de- missa per aures, / Quam quæ sunt oculis commissa fidelibus*²⁶.

(a cura di), *Parola alla magia. Dalle forme alle metamorfosi*, Bari, Levante Editori, 2004, pp. 345-384.

²⁵ Tra gli studi sull'*ars memoriae* nel pensiero occidentale un classico resta il volume di P. Rossi, *Clavis universalis. Arti della memoria e logica combinatoria da Lullo a Leibniz*, Bologna, Il Mulino, 2024³, di cui si segnalano in particolare le pp. 31-38 (“Le fonti classiche e medievali sull'*ars memorativa*”) e 203-211 (“La pansofia e la grande didattica: Comenio”), in cui si pone in evidenza la funzione mnemonica delle immagini nell’*Orbis pictus*: immagini sulla cui visione deve fondarsi ogni duraturo apprendimento ed attraverso le quali la realtà delle cose deve essere intuita e vista. Osserva ancora Rossi (*Ibid.*, pp. 205-206): «Fondamento di una erudizione non astratta e scolastica, ma “piena e solida”, non oscura e confusa, ma “chiara e distinta e articolata come le dita della mano”, è la “retta presentazione, ai sensi, delle cose sensibili”. Solo per questa via, la via dell’immagine, del senso e della memoria, sarà possibile giungere all’educazione dell’intelletto. Alle immagini viene attribuita una funzione decisiva: esse sono “le icone di tutte le cose visibili dell’intero mondo, alle quali, con modi appropriati, saranno riducibili anche le cose invisibili”». Sull’educazione all’immagine tra antichità e Medioevo si diffonde A. Giallongo, *L’avventura dello sguardo. Educazione e comunicazione visiva nel Medioevo*, Bari, Dedalo, 1995, pp. 45-80.

²⁶ Cfr. Joannes Amos Comenius, *Opera Didactica Omnia*...cit., t. I, pars I/II, col. 414; *Il Prodromo della Pansofia* 23, in *Opere di Comenio*... cit., p. 503: «[...] gran parte della difficoltà consiste nel fatto che le cose non si insegnano ai discenti per visione diretta, ma con noiosissime descrizioni, attraverso le quali difficilmente le immagini delle cose si imprimono nell’intelletto, e ineriscono così debolmente alla memoria da svanire facilmente o da confondersi in vari modi. Il rimedio sarà quello di offrire tutte le cose per diretta visione, rendendole presenti ai sensi (le cose visibili alla vista, quelle tangibili al tatto, quelle gustabili al gusto). Infatti vedendo una sola volta un elefante, o almeno una sua immagine, più facilmente e più a lungo si fisserà l’immagine che non se fosse descritto anche dieci volte, perché “Meno vividamente s’imprimono nelle menti le cose che si sentono, di quelle che sono poste sotto gli occhi fedeli”».

Per sostenere e rafforzare l'impianto delle sue argomentazioni metodologiche, Comenio richiama i celebri versi dell'*Ars poetica* (180-181) *Segnius inritant animos demissa per aurem / quam quae sunt oculis subiecta fidelibus*, «È meno commovente quella [azione drammatica] fatta passare per l'orecchio di quella messa sotto gli occhi, esatti»²⁷), in cui Orazio, subito prima di enunciare le norme relative all'azione drammatica (che può essere eseguita o narrata), afferma l'indiscutibile efficacia delle immagini sull'animo dello spettatore, impressionato da ciò che vede più che da ciò che sente. Questi – chiarisce infatti il Venosino – ha due possibilità di ricezione: per mezzo delle orecchie ovvero per mezzo della vista; e tuttavia quanto giunge tramite l'udito (*demissa per aurem*)²⁸ accende il suo animo più debolmente (*segnius*: marcatore avverbiale che sottolinea il discriminio tra i due sensi) di ciò che viene posto dinanzi agli occhi. Sullo sfondo dell'assunto oraziano si coglie, dunque, la concezione della capacità psicagogica del poeta, espressa mediante il verbo *inritare*; inoltre, trasferendo il discorso dal piano della percezione a quello dell'emozione, attraverso la giuntura *oculis... fidelibus* il poeta antico allude alla credenza, divenuta proverbiale nella tradizione greco-romana e diffusasi nei secoli fino ai giorni nostri, del primato della vista sull'udito e, dunque, della conoscenza oculare su quella auricolare²⁹: a differenza delle orecchie, infatti, gli occhi sono *fideles* nella rappresentazione delle cose, poiché non ingannano mai; pertanto è agli occhi che

²⁷ Q. Orazio Flacco, *Le opere*, II, t. III, *Le epistole - L'arte poetica*, Testo critico di P. Fedeli, Traduzione di C. Carena, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1997, pp. 934-937.

²⁸ Di questi versi oraziani si ricorderà in seguito il poeta Orienzio (sec. V), scrivendo nel *Commonitorium* (2, 297-298): *Tu si commendes animo demissa per aurem / Omnia, quae scriptis sunt numerata meis; per demissa per aurem*, però, si consideri anche l'antecedente virgiliano (*Aen.* 4, 428) *cur mea dicta negat duras demittere in aures*.

²⁹ Cfr., ad esempio, *paroem. Gr.* 2, 744 ὄτιον πιστότεροι ὄφθαλμοί; Cic. *de orat.* 3, 163 *facilius... ad ea, quae visa, quam ad illa, quae audita sunt, mentis oculi ferentur*. Sulla diffusione della massima sapienziale che sancisce l'eccellenza della vista nel processo conoscitivo si consulti R. Tosi (a cura di), *Dizionario delle sentenze latine e greche*, Milano, Rizzoli, 2017, n. 383. Nell'età antica e tardo-antica il tema è variamente declinato: cfr. A. D. Manfredini, *Qui est sensus acerrimus. Imparare a capire con gli occhi, da Omero a Giustiniano*, in P. Ferretti-M. Fiorentini (a cura di), *Formazione e trasmissione del sapere: diritto, letteratura e società. VI incontro tra storici e giuristi dell'antichità*, Trieste, EUT, 2020, pp. 81-117, con bibl.

l'essere umano decide di accordare la propria fiducia³⁰. Pur se citato con qualche diffidenza (*per aures* ~ Hor. *per aurem*; *comissa* ~ Hor. *subiecta*), l'assunto oraziano è perfettamente riconoscibile nella trama del testo comeniano, come perspicuo e pertinente al contesto è il suo significato, utilizzato dallo scrittore boemo a supporto della sua personale idea di *autopsia*, intesa nella più ampia accezione di conoscenza diretta della realtà, e dunque estesa a tutte le esperienze che l'individuo è in grado di compiere, mettendo pienamente a frutto tutti gli organi di senso: la «pedagogia dell'occhio»³¹ è posta dunque al servizio del progetto comeniano della «didattica di un mondo dipinto»; un progetto che trova, appunto, la sua più compiuta realizzazione nelle pagine dell'*Orbis pictus*, concepito come un vero e proprio «luogo-libro»³².

3. Nell'apprendimento giovanile un indiscusso valore assume per gli antichi il 'vedere di persona': il fenomeno conoscitivo si basa infatti sul contatto con la viva voce del maestro, con la sua gestualità, i suoi movimenti, la sua fisicità, e dunque sull'osservazione diretta del suo comportamento in uno stato di convivenza dialogica: gli *exempla* ed il *convitus*, insieme alla *viva vox*, si pongono dunque dinanzi agli occhi, 'trascinando' gli allievi verso l'imitazione e favorendo in loro la 'cultura' dell'apprendimento visivo³³. Il precettore come modello vivente da ascoltare *viva voce* e da guardare ed imitare *per exempla* e l'esaltazione degli elementi figurativi in virtù della loro spiccata validità mnemotecnica sono, anche nella prospettiva pedagogica comeniana, i punti nodali su cui cominciare a definire la traiettoria di una corretta formazione degli

³⁰ Per queste annotazioni si rinvia a Q. Orazio Flacco, *Le opere*, II, t. quarto, *Le epistole - L'arte poetica*, Commento di P. Fedeli, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1997, pp. 1532-1533.

³¹ Mutuo l'espressione da Manfredini, *Qui est sensus acerrimus...* cit., p. 82.

³² Cfr. R. Farnè, *Abbeccadari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*, Bologna, Marietti 1820 Editore, 2023³, pp. 18-19, 32 e 38.

³³ Cfr. ancora Manfredini, *Qui est sensus acerrimus...* cit., pp. 100-102, 108 e 111. Su questo tema, in riferimento alle varie fasi e ai diversi contesti dell'età altomedievale, si consulti soprattutto l'ampio e approfondito studio di M. Banniard, «*Viva voce*. *Communication écrite et communication orale du IV^e au IX^e siècle en Occident latin*», Paris, Institut des Études Augustiniennes, 1992; si veda pure P. Zumthor, *La lettera e la voce. Sulla letteratura medievale*, trad. it., Bologna, Il Mulino, 1990 (ed. orig., Paris, Seuil, 1987).

allievi e di una conoscenza vera, completa, chiara e solida. In apertura della *Praefatio*, Comenio scrive: *Ruditatis antidotum eruditio est, qua in Scholis ingenia imbui debent: sed ita, ut eruditio vera, ut plena, ut lucida, ut solida sit*³⁴. E non è affatto un caso che egli utilizzi il verbo *imbuere*³⁵: una delle metafore impiegate nell'età antica per illustrare il processo di insegnamento/apprendimento è, infatti, quella dell'assorbimento delle

³⁴ Subito dopo Comenio chiarisce: *Vera erit, si non nisi utilia vitae docentur et discuntur; ne postmodum queritandi occasio sit: Necessaria ignoramus, quia Necessaria non didicimus. Plena: Si expoliatur Mens ad Sapientiam, Lingua ad Eloquentiam, Manus ad actiones Vitæ solerter obeundas: hoc erit Sal illud Vitæ, Sapere, Agere, Loqui. Lucida erit, ac per id firma et solida, si, qui quicquid docetur et discitur, non obscurum sit aut confusum, sed clarum, distinctum, articulatum, tanquam digiti manuum. Hujus rei fundamentum est, ut Sensualia recte praesententur Sensibus, ne capi non possint. Dico et altâ voce repeto, postremum hoc reliquorum omnium esse fundamentum: quia nec Agere nec Loqui sapienter possumus, nisi prius omnia, quæ agenda sunt et de quibus loquendum est, recte intelligamus* (“Sarà vera se s’ insegnano e s’ imparano solo le cose utili alla vita, perché nessuno debba lagnarsi di ignorare le cose necessarie, per non averle imparate. Sarà completa se si prepara la mente alla sapienza, la lingua all’eloquenza, la mano a svolgere con diligenza le attività della vita: questo sarà il sale della vita, sapere, agire, parlare. Sarà chiara, e per conseguenza solida se, tutto ciò che si deve imparare ed insegnare, non sia oscuro e confuso, ma chiaro, distinto, articolato come le dita della mano. Il fondamento di ciò è presentare direttamente le cose sensibili ai sensi, sicché non possano non essere comprese. Dico, e lo ripeto ad alta voce, che questo è il fondamento ultimo di tutti gli altri perché non si può né agire, né parlare con sapienza, se prima non conosciamo in modo retto tutte le cose da fare e su cui discutere”; cfr. *Opere di Comenio...* cit., p. 562). È opportuno osservare con Marta Fattori (*Ibid.*, p. 563, n. 1) il gioco linguistico escogitato nel testo da Comenio: il vocabolo latino *SAL* non è altro che l’acronimo di *Sapere Agere Loqui*. Facendo riferimento a questo passo dell’*Orbis pictus*, M. Volpicelli, *L’educazione dei bambini, «piccole gemme celesti»*, saggio introduttivo a Comenio, *Scuola dell’infanzia*, a cura di M. V., Brescia, Editrice Morcelliana, 2022, pp. 5-35: 29, soggiunge: «È nella *Schola infantiae* che Comenio introduce per la prima volta la famosa triade [...] che si tramuterà nella *Pampaedia* nel rapporto *ratio* (ragione), *oratio* (linguaggio), *operatio* (azione), a indicare che l’erudizione encyclopedica che l’insegnamento deve promuovere concerne non solo “tutte quelle cose che si possono conoscere”, ma anche “tutte quelle cose che debbono essere *fatte e spiegate col discorso*” coinvolgendo la mente, la mano e la lingua. Compito dell’educazione è promuovere l’unità di queste tre qualità fondamentali dell’essere umano».

³⁵ Sui lemmi afferenti al campo metaforico dei liquidi, che connotano i sistemi di insegnamento ed apprendimento (*imbuor/imbuo, libo, immergo*), cfr. R. Frasca, *Il lessico didattico-pedagogico come fonte per la ricerca storica. Materiali per s punti e riflessioni*, in «Scuola e Città» 11, 1996, pp. 465-471: 470. Sul tema mi sono soffermata in F. Sivo, *Elementi classici e cristiani nella Novissima linguarum methodus di Comenio*, in «Auctores nostri» 2, 2005, pp. 329-377: 338-339; Ead., *Gli antichi maestri al servizio della pedagogia: da Quintiliano a Comenio*, in A. Rella e S. Valerio (a cura di), *Immaginario e realtà. Percorsi della religione*, Alberobello (Ba), AGA Editrice, 2018, pp. 65-86: 73.

nozioni; sicché la mente dell'allievo è assimilata ad un tessuto in cui si imprime il colore ovvero ad un vaso riempito dalle conoscenze del maestro³⁶: le nozioni vengono assorbite dall'alunno, come avviene per la tintura su un panno, in cui il colore penetra in modo indelebile; pertanto la memoria non è che un contenitore di ricordi, lo strumento che consente di custodire nuove acquisizioni, idee e parole trovate e meditate e all'occorrenza recuperate e tirate fuori. Nel *Teeteto* (191c-d) Platone – che considera la memoria parte dell'anima – ricorre alla metafora delle impronte (le sensazioni) impresse come un sigillo su un blocco di cera, dono di Mnemosyne (l'anima); nel dialogo, infatti, Socrate afferma che la memoria è più o meno duratura in base alla quantità e alla purezza della cera che la costituisce. La metafora, impiegata anche da Aristotele (*Mem.* 450a 30-32), viene rivisitata dagli scrittori latini, i quali pensano, però, alla cera delle tavolette, richiamata per definire la mnemotecnica come un processo fondato sulla visualizzazione interiore. La memoria è pertanto assimilata ad una tavoletta cerata (i *loci* della mnemotecnica)³⁷, su cui si inscrivono le lettere (le *imagines*), come viene chiarito nei brani che seguono:

Rhetorica ad Herennium 3, 30 e 31 (ed. Calboli, pp. 150-151): [...] *Nam loci cerae aut cartae simillimi sunt, imagines litteris, dispositio et conlocatio imaginum scripturae [...]. Oportet igitur, si volumus multa meminisse, multos <nos> nobis*

³⁶ Cfr., e. g., Quint. *inst.* 1, 1, 5; Plin. *epist.* 3, 3, 2. Sul tema si veda F. R. Nocchi, *La memoria nella formazione morale del cittadino romano*, in «Annali di storia dell'educazione» 24, 2017, pp. 72-88: 73-75; Ead., *Quintiliano. Modelli pedagogici e pratiche didattiche*, Brescia, Editrice Morcelliana, 2020, p. 43. La ‘fortunata’ similitudine vaso-mente, impiegata da Quintiliano (*inst.* 1, 2, 27-29) e ripresa, ad esempio, da Rodolfo Tortario (XI-XII sec.) e da Erasmo da Rotterdam, compare anche all'inizio del cap. 18 della *Methodus* comeniana: cfr. Sivo, *Elementi classici e cristiani...* cit., pp. 349-351; Ead., *Gli antichi maestri...* cit., p. 83. Sulla funzione assegnata da Erasmo (oltre che dagli scrittori di età antica, medievale ed umanistica) alla memoria nei processi educativi si diffonde M. Cambi, *Erasmo e il ruolo della memoria nella formazione dei giovani*, in «P.O.I. – Rivista di indagine filosofica e di nuove pratiche della conoscenza» 3 (11), 2018, pp. 30-46.

³⁷ Per tecnica dei *loci*, detta anche “palazzo della memoria”, s'intende comunemente un'ars mnemotecnica, in cui, per migliorare le capacità mnemoniche, gli elementi da memorizzare sono associati a luoghi fisici: per rammendare in un determinato ordine svariati contenuti si memorizzano relazioni spaziali. Circa le ascendenze e le codificazioni antiche, segnatamente in ambito retorico, di tale procedimento, vd. oltre.

locos comparare, ut multis locis multas imagines conlocare possimus³⁸ [...] nam imagines, sicuti litterae, delentur, ubi nihil utimur; loci, tamquam cera, remanere debent [...];

Cicerone, *De oratore* 2, 354: *Itaque iis, qui hanc partem ingenii exercent, locos esse capiendos et ea, quae memoria tenere vellent effingenda animo atque in iis locis conlocanda: sic fore, ut ordinem rerum locorum ordo conservaret, res autem ipsas rerum effigies notaret atque ut locis pro cera, simulacris pro litteris uteremur³⁹;*

Cicerone, *Tusculanae disputationes* 1, 61: *[...] An imprimi quasi ceram animum putamus, et esse memoriam signatarum, quae rerum ipsarum esse vestigia, quae porro tam immensa magnitudo, quae illa tam multa possit effingere? [...]*

Quintiliano, *Institutio oratoria* 11, 2, 4 e 21: *Non arbitror autem mihi in hoc inmorandum, quid sit quod memoriam faciat, quamquam plerique in primi quaedam vestigia animo, velut in ceris anulorum signa, <quae> serventur, existimant [...].*

³⁸ L'anonimo autore latino prosegue (*Rhet. ad Her.* 3, 30: ed. Calboli, p. 151): *Item putamus oportere <ex ordine hos locos habere>, ne quando perturbatione ordinis impediatur, quo setius, quoquo loco libebit, vel ab superiori vel ab inferiore parte imagines sequi et ea, quae mandata locis erunt, edere possimus: nam ut, si in ordine stantes notos quoniam res viderimus, nihil nostra <inter> sit, utrum ab summo an ab imo an a**a** medio nomina eorum dicere incipiamus, item in locis ex ordine conlocatis eveniet, ut in quamlibet partem quoquo loco lubebit imaginibus commoniti dicere possimus id, quod locis mandaverimus: quare placet et ex ordine locos comparare.* La *Rhetorica ad Herennium* (3, 28-40) contiene la prima teorizzazione della mnemotecnica, seguita dal *De oratore* ciceroniano (2, 350-360) e dall'*Institutio oratoria* quintilianea (11, 2, 11-26).

³⁹ Cfr. anche *de orat.* 2, 360, dove l'Arpinate menziona Metrodoro di Scepsi e Carmada, i quali erano soliti fissare i ricordi collocando immagini significative in luoghi creati *ad hoc*, come si fa con le lettere sulla cera: *uterque, tamquam litteris in cera, sic aiebant imaginibus in iis locis, quos haberet, quae meminisse vellet, perscribere.* In merito si rinvia a Nocchi, *La memoria nella formazione morale del cittadino romano...* cit., p. 84, la quale soggiunge: «Se, dunque, è innegabile che già nella tradizione greca la memoria aveva un'importanza determinante (si pensi al suo ruolo sin dall'epoca degli aedi), non si può non riconoscere che fu merito della tradizione retorica latina teorizzarne la tecnica: in questo processo ebbe probabilmente un ruolo determinante proprio la scuola. L'esigenza di formare l'oratore, prototipo del *civis Romanus* per eccellenza, determinò l'inclusione della memoria nella rosa delle discipline che componevano l'*ars rhetorica* e la sua sistematizzazione e riduzione a norma, per una fruizione pratica ed estesa di questa tecnica. Tra l'altro nelle fonti letterarie latine si parla spesso di uomini dotati di memoria straordinaria che, formati a scuola, continuano a mettere al servizio dei propri discepoli tale abilità [...]» (*Ibid.*, p. 85).

Opus est ergo locis, quae vel finguntur vel sumuntur, <et> imaginibus vel simulacris, quae utique fingenda sunt. [...] Imagines voco, quibus ea, quae ediscenda sunt, notamus, ut, quo modo Cicero dicit, locis pro cera, simulacris pro litteris utamur⁴⁰.

Assai significativo appare l'uso che l'anonimo autore della *Rhetorica ad Herennium* fa della metafora della cera e delle lettere e, dunque, della scrittura, per descrivere l'arte della memoria. Collocare le *imagines* nei *loci* è un'operazione affine alla scrittura: le lettere corrispondono alle *imagines*, la cera o la carta ai *loci*; la lettura è assimilabile alla declamazione dell'oratore, il quale, in virtù della propria facoltà immaginativa, visualizza nella mente un edificio costituito da più stanze (*loci*), a ciascuna delle quali associa una *imago*, che per analogia può fargli visualizzare una parte del discorso⁴¹. Analogamente, come le lettere si cancellano e la cera resta, così le immagini riferite alle diverse parti del discorso possono mutare, mentre i luoghi restano impressi a lungo⁴². Si tratta dunque di luoghi concreti, resi

⁴⁰ Autore fondamentale per ricostruire la storia dell'educazione nel mondo antico, Quintiliano dedica una sezione dell'XI libro del suo trattato di retorica alla mnemotecnica, *officium oratoris* essenziale non solo per archiviare le informazioni, ma anche per strutturare ed improvvisare un discorso: cfr. Quintiliano, *La memoria* (Institutio oratoria 11, 2), a cura di F. R. Nocchi, Bologna, Bologna University Press, 2024. Sulle tre fonti latine inerenti all'arte mnemonica nel mondo classico, si diffonde F. A. Yates, *L'arte della memoria*, Con uno scritto di E. H. Gombrich, trad. it. di A. Serafini, Torino, Einaudi, 2024 (ed. orig., London, Routledge & Kegan Paul Ltd, 1966), pp. 3-26.

⁴¹ Spostando il discorso più avanti nel tempo, occorre in proposito rilevare che, nei testi medievali, il lemma «immagini» (*imagines* nella forma latina, *images* in quella volgare, ma anche *similitudo* e *species*) rinvia ad una pluralità di nozioni, pratiche e rappresentazioni di natura diversa, autonome ma tra loro correlate: 1. la definizione teologica delle relazioni ontologiche e cognitive tra Padre e Figlio nella Trinità, e tra Dio e uomo (il Cristo è l'immagine del Padre, l'uomo è fatto a immagine di Dio: Gen. 1, 27a-b); 2. le *res* create dalla produzione simbolica umana: le figure del linguaggio e della retorica, le figure scolpite o modellate nella materia, le raffigurazioni pittoriche (designate nel mediolatino, oltre che con *imago*, anche con *simulacrum*); 3. le apparenze immateriali (i riflessi sull'acqua, sugli specchi) e le immagini mentali: le visioni, i sogni, i fantasmi. Insomma: «In un solo lemma il lessico medievale sussume i termini che costituiscono il ‘regime della rappresentazione’ (*régime de fiction*) di una cultura: l'immaginario collettivo – la definizione teologica che dà forma alle relazioni tra il visibile e l'invisibile –, l'immaginario individuale e i prodotti materiali della *fictio*» (cfr. E. Burgio, *Introduzione a Id. [a cura di], Racconti di immagini. Trentotto capitoli sui poteri della rappresentazione nel Medioevo occidentale*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2001, pp. 6-7 e note relative con copiosa bibl.).

⁴² Cfr. Nocchi, *La memoria nella formazione morale...* cit., p. 85.

visibili alla mente; luoghi, cioè, che sono veri e propri *monumenta*, ossia luoghi che (come indica la radice indoeuropea **men-* riferita all'attività della mente: cfr. Varr. *ling. Lat.* 6, 49) ‘fanno ricordare, richiamano alla memoria’: *tanta vis admonitionis inest in locis, ut non sine causa ex iis memoriae ducta sit disciplina*, scrive infatti Cicerone (*fin. 5, 2*)⁴³.

Prendendo le mosse dalla convinzione aristotelica secondo cui la mente umana è una *tabula rasa* sulla quale nulla è scritto, ma tutto può essere scritto⁴⁴, probabilmente sull’abbrivio della *Rhetorica ad Herennium* anche Comenio, nella *Didactica Magna* 5, 10, ricorre al paragone con la scrittura in relazione all’arte della memoria, impiegando la metafora della cera (*cui sigilla imprimuntur infinita*) per definire il processo di continuo riordino del ‘serbatoio’, tutt’altro che statico, della memoria stessa, sulla scorta delle esperienze sensoriali dell’individuo:

*Apte etiam Cerebrum nostrum, cogitationum officina, Ceræ, cui vel sigillum imprimitur, vel ex qua imagunculæ finguntur, comparatur. Ut enim cera omnem admittens formam, quovis modō figurari et transfigurari patitur; ita Cerebrum omnium rerum simulachra suscipiens, quidquid Mundus universus continent, in se recipit. Quō simul eleganter, quid cogitatio, et quid scientia nostra sit, innuitur. Quicquid mihi meum visum, auditum, olfactum, gustum, tactum, stringit, id mihi Sigilli instar est, quo imago rei Cerebro imprimitur: Et id quidem adeo, ut amotâ quoque re ab oculis, auribus, naribus, manu, imago eius mihi iam supersit; nec potest non superesse, nisi quando negligens attentio debilem efformavit impressionem*⁴⁵.

⁴³ *Ibid.*, p. 84. La studiosa precisa altresì che Cicerone (*de orat. 2, 358*) distingue tra *memoria verborum*, le cui *imagines* corrispondono a parole e versi, e *memoria rerum*, relativa a concetti e *res*: l’Arpinate, tuttavia, «attribuisce una maggiore utilità alla seconda, in quanto la memoria delle parole richiede una folla di immagini, che rischiano di confondere, mentre quella dei concetti è più semplice, associando ciascuna idea *singulis personis*» (*Ibid.*, p. 86).

⁴⁴ Cfr. *Didactica Magna* 5, 9 (in Joannes Amos Comenius, *Opera Didactica Omnia...* cit., t. I, pars I/II, col. 29): *Aristoteles hominis animum comparavit Tabulæ rasæ, cui nihil inscriptum sit, inscribi tamen omnia possint.*

⁴⁵ *Ibid.*, col. 29; cfr. *Opere di Comenio...* cit., pp. 158-159: «Il nostro cervello, fucina di pensieri, viene giustamente paragonato alla cera, su cui vengono impressi sigilli o da cui si traggono statuette. Infatti come la cera, adattandosi ad ogni forma, può essere plasmata e ripiasmata in qualsiasi modo; così il cervello, accogliendo le immagini di tutte le cose, riceve in sé ciò che l’universo mondo contiene. Questo mostra molto bene che cosa sia il pensare e cosa la nostra scienza. Tutto ciò che mi colpisce la vista, l’olfatto, il gusto, il tatto, è per me come un sigillo, col quale si imprime nel cervello l’immagine dell’oggetto, in modo che, una

L'immagine, dunque, non è che «una traccia mentale, una sorta di engramma, che, associata e sommata ad altre esperienze sensoriali stratificate nel corso dell'esistenza, si deposita nell'archivio della memoria»⁴⁶: tutte le cose viste (un monte, un fiume, un campo, un bosco, una città e così via), sentite (dei tuoni, una musica, dei discorsi), lette con attenzione, restano impresse nel cervello e, ogni volta che sopraggiunge il discorso, è come se esse fossero davanti agli occhi o risuonassero nelle orecchie o, ancora, come se fossero gustate o toccate. Dai luoghi nascono le immagini, che si cancellano facilmente, come le lettere sulle tavolette; occorre, dunque, memorizzare bene i luoghi che, come la cera sulle tavolette, possono essere riutilizzati e scegliere oggetti che colpiscono l'animo al punto da restare impressi a lungo nella mente: in questa «deambulazione immaginaria»⁴⁷ tra luoghi ed oggetti il senso della vista⁴⁸ prevale, riattivando ricordi ed emozioni⁴⁹. La memoria

volta rimosso l'oggetto dagli occhi, dagli orecchi, dalle narici, dalla mano, resti in me la sua immagine; e resterà necessariamente, se un'attenzione negligente non ha formato un'immagine troppo debole». Il paragone con la cera molle è utilizzato, ad esempio, da Celio Secondo Curione (1503-1569), profugo dall'Italia per motivi religiosi e professore di retorica a Basilea, autore di una vasta produzione didattico-pedagogica, il quale invita ad educare i bambini *dum teneri sunt et tamquam mollis cera in quamvis formam sequaces* (*De liberis honeste pieque educandis*, Basileae, Oporinus, 1555, p. 245, menzionato da D'Ascia, *Erasmo da Rotterdam e l'ingegneria dell'umano...* cit., p. 23). Sui cinque sensi si consultano con profitto i contributi raccolti nel volume *I cinque sensi* (= *Micrologus*, X), Firenze, Edizioni del Galluzzo, 2002.

⁴⁶ Sono parole di Crupi, *Dare la parola all'immagine...* cit., p. 120.

⁴⁷ Ricavo la definizione da Quintiliano, *La memoria...* cit., p. 30.

⁴⁸ Rilevanti sono in proposito le considerazioni di W. Benjamin, *Sbirciando nel libro per bambini*, in Id., *Orbis pictus...* cit., pp. 27-35: 27 e 33: «Infatti, non sono tanto le cose a farsi incontro – fuoriuscendo dalle pagine – al bambino fantasticamente alle prese con le immagini, ma è piuttosto il bambino stesso che – guardando – penetra in esse come nube che si appaga dello splendore cromatico dell'universo figurativo. [...] Anche dal punto di vista antropologico la vista è lo spartiacque dei sensi, poiché abbraccia contemporaneamente forma e colore. E in tal modo ad essa pertengono da un lato la capacità di corrispondenze attive – percezione della forma e movimento, udito e voce –, dall'altro però di quelle passive: la percezione del colore fa parte delle sfere sensoriali dell'odorato e del gusto». Sulla vista, considerata già da Platone e da Aristotele come il senso più nobile, superiore su tutti gli altri in ambito gnoseologico, cfr. per l'età medievale G. Spinoza, *Visione sensibile e visione intellettuale, convergenze gnoseologiche e linguistiche nella semantica della visione medievale*, in *La visione e lo sguardo nel Medioevo / View and Vision in the Middle Ages* (= *Micrologus*, VI), 2 tt., Firenze, Edizioni del Galluzzo, 1997-1998, I, pp. 119-134; G. Stabile, *Teoria della visione come teoria della conoscenza*, *ibid.*, pp. 225-246; utile anche lo studio di impianto antropologico di Giallongo, *L'avventura dello sguardo...* cit.

⁴⁹ Come Cicerone (*de orat.* 3, 163; 2, 357), anche Quintiliano (*Inst.* 11, 34) sostiene il primato del senso della vista, più acuto di quello dell'udito, ai fini della memorizzazione, ma

si potenzia attivando una serie di associazioni tra immagini e luoghi; ciò che illumina il ricordo è l'ordine (*Cic. de orat.* 2, 353; *Quint. inst.* 11, 2, 11) e ciò che lo potenzia è l'esercizio quotidiano (*Quint. inst.* 11, 2, 40)⁵⁰. La memoria si basa sulla selezione di luoghi ed immagini ed è simile ad una interiore scrittura sulla cera, come dimostra la celebre vicenda di Simonide di Ceo, considerato appunto l'*inventor* dell'arte della memoria⁵¹; e, se la memoria per le cose (*res*) costruisce immagini per ricordare un concetto, un argomento, una ‘cosa’, la memoria per le parole (*verba*) deve trovare immagini per ricordare ogni parola; dunque le cose sono il soggetto del discorso, come le parole sono il linguaggio di cui il soggetto si riveste⁵². Un insegnamento, quello degli antichi, che Comenio ha fatto suo e messo in pratica nella redazione dell'*Orbis pictus*, consegnando alle pagine di questo testo «un metodo pedagogico sorprendentemente originale, che deve aver reso

rispetto al maestro sottolinea anche l'utilità dell'ascolto: *Qui autem legente alio ediscit in parte tardatur, quod acrior est oculorum quam aurium sensus, in parte iuvari potest, quod, cum semel aut bis audierit, continuo illi memoriam suam experiri licet et cum legente contendere. Nam et alioqui id maxime faciendum est, ut nos subinde temtemus, quia continua lectio et quae magis et quae minus haerent aequaliter transit.* Cfr. Quintiliano, *La memoria...* cit., pp. 81-82. Sulla manifestazione delle emozioni si rimanda a V. Atturo, *La metamorfosi dei sensi. Donne, desiderio, emozioni nella lirica dei trovatori*, Roma, Sapienza Università Editrice, 2017, ampio e approfondito studio che propone una sistematica analisi storico-semantica delle trasformazioni del rapporto tra la donna e i cinque sensi, per quanto incentrata essenzialmente sulla lirica cortese.

⁵⁰ Cfr. Nocchi, *Quintiliano...* cit., pp. 142-146.

⁵¹ La leggenda è riferita nel *De oratore* (2, 354) da Cicerone, il quale introduce il racconto con queste parole: «Egli [Simonide], pertanto, a coloro che esercitano questa facoltà dello spirito, suggerisce di fissare nel cervello dei luoghi e di collocarvi quindi le immagini degli oggetti che intendono rammentare. Con questo sistema l'ordine dei luoghi conserverà l'ordine delle idee, le immagini degli oggetti richiameranno le cose stesse, i luoghi fungeranno da tavolette per scriverci sopra e le immagini serviranno da lettere con cui scrivere». Seguendo lo schema proposto dall'Arpinate ma discostandosene nei dettagli, anche Quintiliano (*inst.* 11, 2, 11-16) narra l'aneddoto, noto peraltro tramite diverse fonti greche e latine: cfr. Quintiliano, *La memoria...* cit., pp. 58-64. Su questa leggenda cfr. inoltre M. Casertano-G. Nuzzo, *Storia e testi della letteratura greca*, I, Palermo, Palumbo Editore, 2003, p. 508.

⁵² Per le varie culture dell'età medievale, in cui l'arte della memoria era prevalentemente associata alla composizione (di sermoni, preghiere, musica) e si sostanziaava della combinazione di *media visivi* e *media verbali*, mi limito a segnalare gli studi di M. Carruthers, *The Craft of Thought. Meditation, Rhetoric, and the Making of Images, 400-1200*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000 (= 1998); Ead., *The Book of Memory. A Study of Memory in Medieval Culture*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014²; M. Carruthers and J. Ziolkowski (ed. by), *The Medieval Craft of Memory. An Anthology of Texts and Pictures*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2002.

gradevole l'apprendimento delle lingue a più di un bambino del secolo XVII, se lo si confronta con l'opaca fatica, accompagnata da frequenti percosse, dell'educazione tradizionale»⁵³. D'altronde, rileva Erasmo da Rotterdam nel *De pueris*, l'apprendimento delle lingue investe soprattutto due aspetti: la memoria e l'imitazione; come innato è nei bambini il desiderio di imitare, così assai robusta è la memoria di cui l'infanzia è naturalmente dotata: lo dicono i saggi e lo prova l'esperienza; ciò che si vede da bambini, infatti, resta impresso nell'animo come se lo si fosse visto ieri, mentre ciò che si legge da vecchi dopo due giorni, letto una seconda volta sembra nuovo⁵⁴.

La presenza delle immagini, peraltro, stempera la noia dell'apprendere: come osserva Angela Giallongo, l'iniziativa di inaugurare nel Seicento con l'*Orbis pictus* la tradizione del manuale illustrato visualizzato, la prima encyclopedie per ragazzi ricca di immagini, risponde all'avvertita necessità da parte di Comenio di rinnovare i metodi didattici del suo tempo, per rendere più facile e piacevole il processo di apprendimento; l'iniziativa sembra risentire, tuttavia, anche dell'influenza del sistema educativo medievale, la cui complessità si riverbera nel gioco di rimandi tra parole ed immagini⁵⁵. Nell'Occidente latino si deve a Gregorio Magno la prima, più insistita ed approfondita riflessione sul funzionamento delle immagini come testo: *Idcirco enim pictura in ecclesiis adhibetur, ut hi qui litteras nesciunt saltem in parietibus videndo legant, quae legere in codicibus non valent* (*Reg. epist.* 9, 209); e ancora: *Nam quod legentibus scriptura, hoc idiotis praestat pictura cernentibus, quia in ipsa ignorantes vident quod sequi debeant, in ipsa legunt qui litteras nesciunt; unde praecipue gentibus pro lectione pictura est* (*Ibid.* 9, 10)⁵⁶. Muovendosi nel solco dei Padri della Chiesa

⁵³ Così Yates, *L'arte della memoria...* cit., p. 350.

⁵⁴ Cfr. Erasmo da Rotterdam, *Per una libera educazione...* cit., pp. 118-119: *Totum autem hoc negocium duabus potissimum rebus constat, memoria et imitatione. Imitandi naturale quoddam studium in pueris esse iam ante docuimus, memoriam porro vel tenacissimam tribuunt pueritiae viri sapientissimi. Quod si diffidimus illorum autoritati, abunde nobis fidem facit ipsa rerum experientia. Quae pueri vidimus sic haerent animo, quasi heri vidisemus. Quae hodie legimus senes, post biduum si denuo legamus nova videntur.*

⁵⁵ Giallongo, *L'avventura dello sguardo...* cit., pp. 67-68.

⁵⁶ Sulle posizioni assunte in merito a questo fenomeno dagli autori precedenti (Paolino di Périgueux, Agostino, Paolino di Nola), si consulti G. Cavallo, *Testo e immagine: una frontiera ambigua*, in *Testo e immagine nell'alto Medioevo*, XLI Settimane di Studio del Centro Italiano di Studi sull'Alto Medioevo (15-21 aprile 1993), t. I, Spoleto, CISAM, 1994, pp. 31-62: 35-38.

orientale e tenendo a mente i *rudes*, gli *ignorantes*, il *populus imperitus*, in sostanza i *nescientes litteras*, a cui si aggiungono a quel tempo le *gentes*, cioè le popolazioni ancora da acquisire al cristianesimo, il pontefice istituisce l'equivalenza tra *pictura* e *scriptura* e tra *pictura* e *lectio* (vale a dire il testo nel suo duplice aspetto di testo scritto e testo letto), con il risultato che l'immagine viene considerata testo e funziona come testo nei suoi diversi livelli e nelle sue diverse accezioni. La corrispondenza, insomma, è tra *colores* e *verba*, tra *res* e *sensus* (*In cant. cantic. 4: sic est enim Scriptura Sacra in verbis et sensibus, sicut pictura in coloribus et rebus*); è chiaro, dunque, che quanti sono incapaci di leggere i *verba* e di intendere i *sensus* del testo scritto, possono vedere i *colores* e cogliere le *res* del testo figurale: queste sono le *res gestae*, l'*historia*, evidentemente la storia sacra intesa in senso lato⁵⁷. L'idea è quella di utilizzare la forza delle rappresentazioni, delle *imagines agentes*, cioè ausili memorativi, come forma di linguaggio universale⁵⁸: come soggiunge Guglielmo Cavallo, «se mai il medioevo ha avuto una ‘letteratura di massa’, una letteratura rivolta a tutti e al consumo di tutti, questa è stata una letteratura non certo di testi verbali ma di testi iconici, per immagini»⁵⁹. Nell’Occidente medievale, la concezione dell’immagine come testo volto all’istruzione degli indotti si ritrova in Beda⁶⁰, è richiamata nei *Libri Carolini*, ricompare in Valafrido Strabone, poi in

⁵⁷ Cavallo, *Testo e immagine...* cit., pp. 46-49; nel pregevole contributo lo studioso esamina il rapporto tra testo e immagine in riferimento alle strategie messe a punto sia nell’Oriente greco sia nell’Occidente latino. Sull’immagine, i suoi codici ed il rapporto con la scrittura si veda inoltre C. Frugoni, *Le immagini come fonte storica*, in *Lo spazio letterario del Medioevo*, 1. *Il Medioevo latino*, dir. G. Cavallo-C. Leonardi-E. Menestò, vol. II, *La circolazione del testo*, Salerno, 1994, pp. 721-737.

⁵⁸ Giallongo, *L'avventura dello sguardo...* cit., p. 68.

⁵⁹ Cavallo, *Testo e immagine...* cit., p. 38.

⁶⁰ La formulazione dello scrittore anglosassone, che si legge nelle *Homiliae* (1, 13), è segnalata e discussa da Cavallo, *Testo e immagine...* cit., pp. 49-50, che la mette a raffronto con quella espressa da Gregorio Magno: «Leggere l’immagine per Gregorio vuol dire *cernere* o *videre* l’immagine stessa, laddove invece Beda usa, al posto di questi termini, quelli di *intueri* e *contuitus*»; e questo perché il grande pontefice «era ancora erede di una pratica antica di lettura insistita... sull’*emendata velocitas* dell’occhio e della voce (di qui i termini di *cernere* e *videre* implicanti una visione complessiva e piuttosto rapida dell’immagine); per Beda invece, dopo la svolta del VII secolo nelle pratiche di lettura, quest’ultima era ormai una *ruminatio* che, trasferita all’immagine, non poteva porsi che come decifrazione, immaginandosi in essa e percorrendola dettaglio dopo dettaglio ripetutamente (è quanto indicano *intueri* e *contuitus*). Era questo nell’alto medioevo il modo di porsi davanti al testo, e quindi all’immagine».

Onorio di Autun, fino ad Alberto Magno, Tommaso d'Aquino e altri autori successivi. Nell'ambito di quest'uso dell'immagine come testo, inoltre, un particolare significato rivestono i *tituli* che talora accompagnano l'immagine stessa; e ciò vale soprattutto per l'Occidente latino, dove il dilagante analfabetismo aveva reso l'immagine dipinta una '*laicorum litteratura*', come la definisce Onorio di Autun (ca. 1080 - ca. 1140)⁶¹. I *tituli* contribuiscono ad una ricezione più profonda delle raffigurazioni: queste, intese dagli indotti ad un livello minimo, possono essere meglio penetrate nei loro significati da chi è capace di leggere i *tituli*: si ottiene così un doppio livello di comunicazione⁶². In ogni modo, nell'Occidente altomedievale vige l'idea di fondo di una superiorità del testo rispetto all'immagine; questa concezione dell'immagine come forma subalterna di conoscenza risale ad Agostino, si ritrova tra le righe di Gregorio Magno, viene riformulata in età carolingia (ad esempio, da un autore come Rabano Mauro)⁶³ e sarà superata soltanto nel secolo XIII. Di questa concezione testo/immagine si può considerare «paradigma estremo» il fenomeno librario degli *Exultet*, i rotoli liturgici illustrati riferibili all'area beneventano-cassinese⁶⁴, i quali

⁶¹ Honorius Augustodunensis, *Gemma animae*, lib. I (“De missae sacrificio et de ministris ecclesiae”), cap. 132: *Ob tres autem causas fit pictura: primo, quia est laicorum litteratura; secundo, ut domus tali decore ornetur; tertio, ut priorum vita in memoria revocetur.* In questa formula Onorio di Autun aveva riassunto il programma del sinodo di Arras (1025), fatto proprio da Sugero (1080-1151), cosa che aveva suscitato l'irritazione e le vivaci rimozanze di san Bernardo nei confronti dell'abate di Saint Denis, reputandolo «un tipico produttore di “cultura di massa”», in quanto sostenitore dell'idea che l'unica possibilità di educare le masse, escluse per lo più dall'esercizio della cultura, risiedeva nel tradurre in immagini i contenuti ufficiali della cultura stessa. Egli, in pratica, intendeva trasformare la cattedrale in «una sorta di immenso libro di pietra in cui non solo la ricchezza degli ori e delle gemme inducesse nel fedele sensi di devozione, [...] ma le sculture dei portali, i rilievi dei capitelli, le immagini delle vetrate comunicassero al fedele i misteri della fede, l'ordine dei fenomeni naturali, le gerarchie delle arti e dei mestieri, le vicende della storia patria»; un programma, dunque, che non poteva non provocare le accuse dell'abate di Chiavavalle, fautore di «una architettura spoglia e rigorosa, in cui la suggestione mistica sia data dalla limpida nudità della casa di Dio» (cfr. U. Eco, *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano, Bompiani, 1997).

⁶² Cavallo, *Testo e immagine...* cit., pp. 49-51.

⁶³ Si pensi almeno al suo *Liber sanctae crucis*, su cui cfr. soprattutto M. C. Ferrari, *Il Liber sanctae crucis di Rabano Mauro. Testo immagine contesto*, Prefazione di Cl. Leonardi, Bern-Berlin-Frankfurt a. M.-New York-Paris-Wien, Peter Lang, 1999.

⁶⁴ Cavallo, *Testo e immagine...* cit., pp. 53-54; vd. pure pp. 36-37, dove, a proposito dei *tituli* composti da Paolino di Nola per i santuari da lui edificati o restaurati, lo studioso annota che essi «non sono al servizio delle immagini dipinte come didascalie per spiegarle, ma sono, al

rappresentano, per dirla ancora con Guglielmo Cavallo, «l’invenzione più nuova del mondo multiforme dell’Italia meridionale»⁶⁵.

4. Ma torniamo all’*Orbis pictus*. Dopo la *Praefatio ad lectorem* e l’*Invitatio*, Comenio inserisce un *Alphabetum vivum e symbolicum*, un abecedario figurato e fondato su di «un sistema associativo iconico e fonosimbolico»⁶⁶, in cui ciascuna lettera è rappresentata non dall’iniziale del nome, ma dalla ‘voce’ (suono o rumore), ossia dal verso dell’animale rappresentato nel disegno corrispondente (ad eccezione delle lettere *e*, *f*, *h*, *o*; fig. 2)⁶⁷: in questo modo, spiega Comenio nella *Praefatio*, «il principiante dell’*a*, *b*, *c*, facilmente trarrà dalla sola vista dell’animale

contrario, le stesse immagini che, una volta ‘raccontate’, svolgono il ruolo di legende dei *tituli* per i *rudes*, o gli *agrestes*, la *rusticitas* che non è *docta legendi*. Nell’espressione di Paolino, *ut littera monstret quod manus explicuit*, si rivelà questo rovesciamento di funzioni, giacché compito della *littera* è quello non di *monstrare* ma di *explicare*, e compito della figura (qui implicita nella *manus* dell’artigiano) è, viceversa, non quello di *explicare* ma di *monstrare*».

⁶⁵ G. Cavallo, *I rotoli di “Exultet”: rappresentazione e messaggio*, in *La pittura in Italia. L’Altomedioevo*, a cura di C. Bertelli, Milano, Electa, 1994, pp. 390-402: 390; al medesimo studioso si deve l’edizione completa dei testi: G. Cavallo, *Rotoli di Exultet dell’Italia meridionale*, Bari, Adriatica Editrice, 1973.

⁶⁶ Così Crupi, *Dare la parola all’immagine...* cit., pp. 129-130. Non sembra inutile segnalare con Martinez-Reina, *La filatelia como fuente histórica...* cit., pp. 41-42, che le immagini dell’*Invitatio* e dell’Alfabeto sono state riprodotte su francobolli.

⁶⁷ *Literarum lectioni facilius quam hactenus addiscendae, stratagema suppeditabit: prae- esertim eidem praemisso Alphabeto Symbolico, Literarum nempe singularum characteribus, cum appictâ Animalis istius, cuius vocem Litera illa imitatum sit, imagine* (“Esso porgerà un ulteriore aiuto per imparare più facilmente di quanto non accada adesso con la lettura: specialmente per l’alfabeto simbolico aggiuntovi, i caratteri cioè di ogni singola lettera con aggiunta la figura di quell’animale di cui quella lettera imita il verso”; cfr. *Opere di Comenio...* cit., p. 565). Si tratta di un alfabeto ‘vivo e sonoro’ presentato – come si può vedere (fig. 2) – sotto forma di tabella in cui, appunto, ogni lettera è associata ad un suono, seguendo la logica fonetica del nostro alfabeto; ma il dispositivo di apprendimento fa corrispondere il suono all’immagine: si comincia con quella dell’animale, che funge da supporto mnemonico (e non referenziale), e si nomina il suo verso in latino e in tedesco (ad es., *cornix cornicatur / die Krahe Krachzet*); poi si pronuncia e si legge la lettera corrispondente, in carattere maiuscolo e minuscolo: *A a*. Nessuno di questi elementi funziona in maniera isolata: è la loro combinazione a creare un sistema. Cfr. Renonciat, *De l’Orbis sensualium pictus...* cit., p. 58. A parere di D. Gasperini, *Da Ickelsamer a Comenio. Il metodo fonico e il primo abecedario illustrato*, Roma, Armando, 1984, la proposta di Comenio rappresenta l’esito di una serie di infelici tentativi avviati, un secolo prima, nell’area tedesca: primo fra tutti quello di Valentin Ickelsamer, il quale aveva dato alle stampe *Die Rechte Weis* (1527), testo in cui si teorizzava l’adozione del metodo fonico mediante l’uso delle figure.

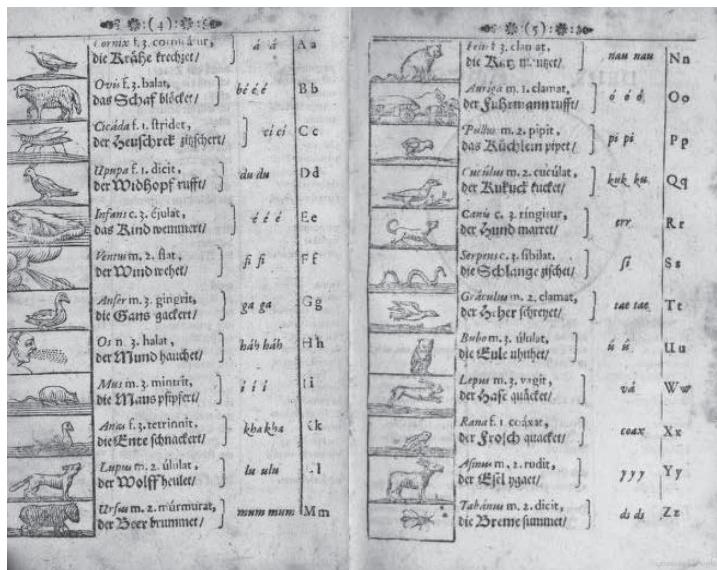


Figura 2

il suono della lettera corrispondente, finché l’immaginazione, rinsaldata dall’uso, prontamente dia il resto»⁶⁸.

Segue il nucleo dell’opera costituito dalle 150 unità tematiche (o didattiche) che compongono l’universo enciclopedico dell’*Orbis pictus*, trascelte in linea con la concezione cristiana del creato, che rimanda ogni

⁶⁸ Cfr. *Opere di Comenio...* cit., p. 565. Sull’alfabeto figurato si sofferma Farné, *Abbecedario e figurine...* cit., pp. 49-53, il quale osserva che l’obiettivo di base dell’alfabeto comeniano è sostituire al tradizionale metodo sillabico un metodo fonico per due principi essenziali: «il primo [...] parte dall’osservazione dei bambini che spontaneamente, nei propri giochi, si divertono a imitare i suoni e i rumori del mondo che li circonda; il secondo è che il passaggio dalla cosa reale, al suono, al segno, si prefigura quindi come un percorso educativo ‘naturale’, facilmente comprensibile [...] collegare ogni suono-lettera dell’alfabeto a un riferimento visivo sarebbe stato il supporto didattico per il necessario esercizio e per la memorizzazione. [...] L’idea di un abecedariofonico illustrato andava incontro anche a uno dei caratteri principali dell’*Orbis*, cioè la compresenza della lingua latina e volgare e, in seguito, di più lingue giustapposte. In questo modo non poteva essere il nome dell’animale a richiamare una certa lettera dell’alfabeto, per esempio l’*iniziale*, poiché lo stesso animale ha nomi diversi a seconda della lingua che si usa» (*Ibid.*, pp. 49-50).

cosa alla volontà imperscrutabile del Creatore. Pertanto il primo capitolo è intitolato a Dio, fondamento del mondo e della conoscenza, raffigurati secondo un motivo simbolico comune nei secoli XVII-XVIII: il nome Jehovah, in lettere ebraiche, è al centro di un triangolo (la Trinità), a sua volta inscritto in un cerchio dotato di numerosi raggi, a simboleggiare l'Eternità; l'ultimo capitolo è invece dedicato al Giudizio universale, in cui Dio riappare in una rappresentazione antropomorfa, e le singole unità, ‘confezionate su misura’ sul mondo immaginario del *puer*, sono teoricamente cumulabili in nuclei tematici, tutti attraversati dal principio di unità universale della sapienza divina⁶⁹. Dal punto di vista contenutistico, osserva L'dovít Bakoš, l'opera presenta «la divisione tradizionale in natura animata e inanimata risalente ad Aristotele e ripresa dalla filosofia religiosa cristiana: dalla natura inanimata, attraverso le piante, che vivono, e gli animali, che sentono, fino all'uomo, che capisce e conosce. È vero,

⁶⁹ Crupi, *Dare la parola all'immagine...* cit., p. 131, il quale illustra la sequenza logico-gerarchica delle partizioni del testo: alle unità dedicate a Dio, al Mondo e al Cielo seguono quelle sugli elementi naturali e i fenomeni atmosferici (IV-IX), il mondo minerale e vegetale (X-XVII), il mondo animale (XVIII-XXXIV) e, di conseguenza, l'uomo (XXXV-XLIII). Si passa quindi alle attività e ai mestieri dell'uomo, agli strumenti e ai prodotti delle attività stesse (XLIV-LXX); agli spazi della casa, alle sue superfici accessorie (come il pozzo e la stalla) e ai luoghi deputati all'igiene e alla pulizia personale (LXXI-LXXVI); agli strumenti e alle pratiche di misurazione e rappresentazione del tempo e dello spazio (LXXVII-LXXIX). Seguono i mezzi, gli oggetti, gli strumenti e tutto ciò che concerne il movimento e il trasporto (LXXX-XC); la scrittura, la lettura, lo studio e la formazione (XCI-XCVIII); le arti e le discipline geografiche e cosmologiche (XCIX-CVIII); le virtù cardinali e altri aspetti inerenti alla dimensione etica e morale dell'uomo (CIX-CXVII); la famiglia (CXVIII); la città e la sua organizzazione, comprese le attività civiche, ludiche e ricreative (CXIX-CXXXVI); il *Regnum* e la *Regio* e gli organi che ne garantiscono l'amministrazione e la difesa (CXXXVII-CXLIII); infine, la religione (CXLIV-CL), con le voci dedicate a paganesimo, giudaismo, maomettismo e cristianesimo. Si tratta – soggiunge lo studioso – di un apparato enciclopedico e iconografico che veicola una visione del mondo articolata, in cui si mescolano credenze dell'immaginario popolare ed istanze scientifiche, figure allegoriche (ad es., le virtù), leggendarie e mitologiche, elementi spettacolari, mostruosi e fantastici, per catturare soprattutto l'attenzione dei più piccoli (*Ibid.*, p. 132). In maniera particolareggiata, sull'impalcatura tematica e l'apparato iconografico dell'*Orbis pictus* si sofferma Farné, *Abbecedari e figurine...* cit., pp. 38-48, il quale rileva come il segno xilografico caratterizzi le figure per «un'essenzialità del tratto che, in molti casi, si limita a suggerire più che a rappresentare nel dettaglio. L'impianto visivo concepisce ogni immagine come un microcosmo nel quale si passa dal generale al particolare attraverso una lettura guidata in cui nulla è superfluo, ogni elemento occupa il proprio posto e assume il proprio significato sulla base di un 'ordine delle cose' che non risponde solo alle istanze cognitive» (*Ibid.*, p. 42).

Comenius dà a questa divisione tradizionale un contenuto nuovo: ma anche qui, nei particolari, egli lascia libero campo alle ipotesi fallaci e alle creazioni fantastiche del Medioevo»⁷⁰. L'ordine grafico e tipografico sotteso all'impianto strutturale del libro è pensato per catturare lo sguardo del fanciullo, stimolare il suo desiderio di sfogliare le pagine, una dopo l'altra, per passare in rassegna tutte le figure e far sorgere in lui l'interesse, la curiosità, il bisogno di porre domande e scoprire i nomi e i perché delle cose, collegare le parole alle immagini e le immagini alla realtà.

5. Il filone tematico dedicato alla scrittura e alla lettura unisce i capitoli XCI-XCVIII quasi in un fascicolo a sé, che apre, per così dire, le porte su una sorta di ‘officina scrittoria’ all’interno del più ampio «laboratorio» costituito dall’«oggetto-libro»⁷¹. Si tratta di una sezione prodromica a quella dei capitoli successivi incentrata sulle *artes* e le scienze (arti oratorie, strumenti musicali, filosofia, geometria, astronomia). Ponendo a confronto gli antichi e i moderni, il maestro guida lo sguardo dell’allievo alla scoperta dell’*ars scriptoria* (fig. 3), nell’ambito della quale un interesse particolare rivestono, in primo luogo, la tipologia e la prassi di utilizzo degli strumenti scrittori (le tavolette cerate, lo stilo e il calamo *vs* la piuma d’oca), ‘armi’ per eccellenza dell’amanuense⁷²:

⁷⁰ L. Bakoš, *L’Orbis sensualium pictus e l’insegnamento linguistico e scientifico*, saggio introduttivo a Jan Amos Komenský, *Orbis sensualium pictus ovvero Immagine e nome di tutte le principali cose del mondo e delle attività della vita*, in appendice un testo di W. Benjamin, a cura di G. Quadrio Curzio, testo latino a fronte e illustrazioni, trad. dal latino di M. Beldomenico, Milano, La Vita Felice, 2023, pp. 5-23: 22.

⁷¹ Crupi, *Dare la parola all’immagine...* cit., p. 136.

⁷² Cfr. D. Frioli, *Gli strumenti dello scriba*, in *Lo spazio letterario del Medioevo*, 1. *Il Medioevo latino*, dir. G. Cavallo-C. Leonardi-E. Menestò, vol. I, *La produzione del testo*, t. I, Roma, Salerno, 1992, pp. 293-324: 314-318, la quale ricorda che calamo e penna, gli strumenti grafici più diffusi nel mondo medievale, dovevano aver ricevuto ben presto una precisa connotazione e distinzione, se Isidoro di Siviglia (*etym.* 6, 14, 3) osserva: *Instrumenta scribæ calamus et pinna. Ex his enim verba paginis infinguntur; sed calamus arboris est, pinna avis; cuius acumen in dyade dividitur; in toto corpore unitate servata [...]*. La studiosa soggiunge (*Ibid.*, p. 314): «Non è casuale che, anche a livello teorico, specifica attenzione sia rivolta allo strumento scrittoria in età tardo medievale/rinascimentale, soprattutto dai trattati di scrittura: nel momento in cui il fatto grafico, nella coscienza degli stessi contemporanei, è concepito come *ars mechanica*, come atto meramente formale, l’intero alfabeto [...] – nella singolarità dei suoi elementi e nel loro costituirsi in parola grafica – risponde a ferree regole

Veteres scribebant in tabellis ceratis æneo Stilo (1), cuius parte cuspidatâ (2) exarabantur literæ, planâ (3) rursum vero oblitterabantur; Deinde Literas pingebant subtili Calamo (4). Nos utimur anserinâ Pennâ (5) cuius Caulem (6) temperamus Scalpello (7); tum intingimus Crenam in Atramentario (8), quod obstruitur Operculo (9); et Pennas recondimus in Calamario (10). Scripturam siccamus chartâ bibulâ, vel arenâ scriptoriâ, Ex Thecâ pulverariâ (11). Et nos quidem, scribimus, a sinistrâ dextrorumsum (12); Hebræi a dexterâ sinistrorumsum (13); Chinenses et Indii alii, a summo deorsum (14).

Gli antichi scrivevano su tavolette cerate con uno stilo di bronzo (1), con la cui punta affilata (2) si tracciavano le lettere, mentre con l'estremità piatta (3) le si cancellava di nuovo. In seguito tracciavano le lettere con un sottile calamo (4). Noi usiamo la piuma d'oca (5), il cui gambo (6) affiliamo con un temperino (7), poi immergiamo la punta nel calamaio (8), chiuso da un coperchietto (9); e riponiamo le penne in un astuccio (10). Asciughiamo la scrittura con carta assorbente o con il polverino preso da una scatolina (11). Noi inoltre, scriviamo da sinistra a destra (12); gli ebrei da destra a sinistra (13); i cinesi e altre popolazioni orientali dall'alto verso il basso (14).



Figura 3

di costruzione e si struttura in un insieme di parti caratterizzate ‘anatomicamente’ come quelle del corpo umano». Sulle tavolette cerate (*cerae*) e lo stilo (*graphium*), cfr. Isid. *etym.* 6, 9, 1-2.

Poi il maestro si sofferma sulla preparazione del materiale scrittorio, il papiro⁷³ e la carta/pergamena⁷⁴, e sulla confezione dei fogli⁷⁵ per vergarvi il testo (fig. 4):

Veteres utebantur Tabulis faginis (1), aut Foliis (2), ut et Libris (3) Arborum; præsertim Arbusculæ ægyptiae, cui nomen erat Papyrus. Nunc est in usu Charta; quam Chartopæus in molâ papyraceâ (4), conficit e linteis vetustis (5) in pulmentum contusis (6) quod, Normulis haustum (7), diducit in plagulas (8) aërique, exponit, ut

⁷³ Sui fogli del papiro (*cartae*), cfr. Isid. *etym.* 6, 10, 1-5; sulle pergamene (*pergamenae o membranae*), *Ibid.* 6, 9, 1-5. Agli umanisti è ben nota la differenza tra l'antico materiale scrittoria ricavato dal giunco palustre e la moderna carta da stracci, che ne ha ereditato i nomi; tuttavia, come nel Medioevo, anche in età umanistica il papiro viene confuso con i *cortices arborum (libri)* su cui si scriveva anticamente, secondo le ricostruzioni degli antiquari romani: l'umanista Cencio Rustici ebbe occasione di vedere a S. Gallo un codice papiraceo, con ogni probabilità il Sangallensis 226 dei *Synonyma* di Isidoro, che egli descrive con queste parole: *erat praeterea in illa bibliotheca liber quidam ex corticibus arborum, qui cortices Latino sermone libri vocantur, unde, quemadmodum apud Hieronymum (ep. 8, 1) est, libri suum nomen adepti sunt.* Raccolgo questa testimonianza da S. Rizzo, *Il lessico filologico degli umanisti*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1973, pp. 27-28.

⁷⁴ Dopo aver soppiantato il papiro nel corso del IV secolo, la pergamena fu il principale materiale scrittoria del Medioevo e tale continuò ad essere, in ambito librario e per la confezione dei manoscritti, anche nell'età umanistica, nonostante la larghissima e contemporanea diffusione della carta. Di regola su pergamena si eseguivano codici eleganti, destinati alla posterità, mentre si scriveva su carta ciò che era provvisorio, non definitivo, non destinato a durare, trattandosi di un materiale meno resistente e meno pregiato. «La carta è agli occhi degli umanisti biblioфиli un po' come la sorella povera della pergamena», afferma infatti Rizzo, *Il lessico filologico degli umanisti...* cit., p. 16 (sulla carta e la pergamena: pp. 13-27).

⁷⁵ Sul significato dei termini tecnici ‘foglio’, ‘bifolio’, ‘pagina’, ‘colonna’, ‘fascicolo’, ‘formato’ (*volumen e forma*) si veda ancora Rizzo, *Il lessico filologico degli umanisti...* cit., pp. 28-56. Il libro, dopo essere stato vergato, corretto e miniato su fascicoli sciolti, veniva infine rilegato. La terminologia relativa alle diverse parti della legatura, tra gli elementi più vistosi del libro, è assai ricca nella lingua degli inventari e dei documenti, ma non gode di grande interesse da parte degli umanisti, i quali, nel descrivere un manoscritto, si concentrano piuttosto su altri aspetti, come la scrittura, l'età, la maggiore o minore correttezza ed integrità del testo: *Ibid.*, p. 65. Al rilegatore (*Bibliopegus*) Comenio dedica il cap. XCV dell'*Orbis pictus*: *Olim agglutinabant Chartam chartæ, convolvebantque eas in unum Volumen (1). Hodie compingit Libros Compactor, dum Chartas aquâ glutinosâ maceratas terget (2); deinde complicat (3), malleat (4); tum consult (5), comprimit Prelo (6), (que) habet duas Cochleas (7), dorso conglutinat, rotundo Cultro (8) demarginat; tandem Membranâ vel Corio (9) vestit, efformat, et affigit Uncinulos (10).* Sui *librorum vocabula* (*codex, volumen, liber*) si sofferma Isidoro, *etym.* 6, 13, 1-3. In particolare, sul termine *volumen* cfr. Rizzo, *Il lessico filologico degli umanisti...* cit., pp. 3-8, 43-46, 52-55.

siccentur. Harum XXV. faciunt Scapum (9) XX. Scapi Volumen minus (10) horum X Volumen majus (11). Diu duraturum, scribitur in Membranâ (12).

Gli antichi usavano tavolette di faggio (1), o foglie (2), o anche corteccce (3) di alberi, specialmente di un arbusto egizio chiamato papiro. Ora è in uso la carta, che il mastro cartaio produce nella cartiera (4) da scampoli di lino (5), ridotti in una poltiglia (6) che, appesa a cornici (7), viene stesa in fogli (8) ed esposta all'aria ad asciugare. XXV di questi sono un fascicolo (9), XX fascicoli una risma (10), X risme una balla di carta (11). Ciò che deve durare si scrive sulla pergamena (12).

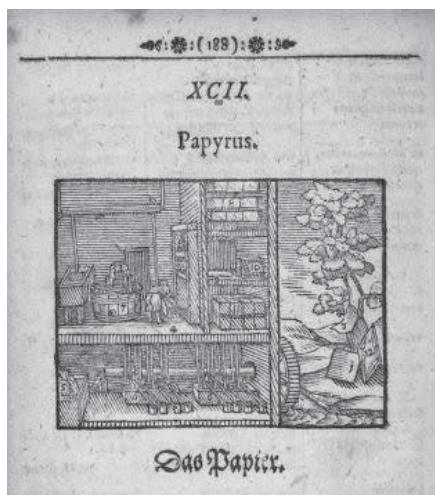


Figura 4

Dopo aver passato in rassegna le materie e gli utensili di prima necessità nell'attività grafica e nell'opera di trascrizione dei testi ai vari stadi di realizzazione ed aver osservato le fasi del lavoro all'interno di una cartiera, si entra in una tipografia (fig. 5) e lo sguardo si posa sull'operato di quanti a vario titolo cooperano a far progredire l'industria del libro e la stampa a caratteri mobili⁷⁶: il tipografo, con un gran numero di caratteri

⁷⁶ Agli occhi degli umanisti il libro a stampa non appariva diverso dal codice: esso, infatti, non era che «un codice scritto con tecnica diversa, *novo scribendi generex*»; era del

metallici, i ‘tipi’, ordinati in cassetti (*Typographus habet æneos Typos, magno numero, distributos per Loculamenta [5]*); il compositore, che li prende ad uno ad uno e forma così, secondo il modello (*exemplar*)⁷⁷ che tiene fisso davanti a sé sul leggio, le parole sul compositoio, finché non completa un verso; quindi li inserisce in un telaio di ferro (*forma*)⁷⁸, finché non completa una pagina, e poi, ancora, in una tavola di composizione e tramite dei morsetti li blocca con una cornice in ferro, affinché non si sparpaglino, e li colloca sotto la pressa (*Typhotheta [1] eximit illos singulatim, et componit [secundum Exemplar, quod Retinaculo [2] sibi præfixum habet] Verba, Gnomone [3], donec fiat Versus; hos indit Formæ [4], donec fiat Pagina [6]; has iterum tabulæ compositoriæ [7], eosque coarctat Marginibus ferreis [8], ope Cochlearum [9], ne dilabantur; ac subjicit Prelo [10]*). Allora il pressatore, con l’aiuto di sferette, cosparge il tutto di inchiostro; sovrappone le pagine, a cui viene posta una copertura, e su di esse, in un tirabozze, una volta spinte sotto il rullo e pressate con una barra, fa assorbire le lettere (*Tum Impressor, ope Pilarum [11], illinit Atramento impressorio; superimponit, inditas Operculo [12] Chartas, quas, in Tigello [13] subditas Trochlea [14], et Sucula [15] impressas, facit typos imbibere*)⁷⁹.

tutto naturale, pertanto, che al libro a stampa si estendessero i medesimi vocaboli in uso per i manoscritti, come *liber*, *volumen*, *exemplar* (vd. *infra*), *codex*. Cfr. Rizzo, *Il lessico filologico degli umanisti...* cit., p. 69; sul libro a stampa *Ibid.*, pp. 69-85.

⁷⁷ Nell’età antica il vocabolo può significare sia, in senso generico, ‘libro, codice’, sia ‘modello, esemplare’, da cui viene tratta una copia, sia la copia stessa: *ThL V, 2, 1324, 31 ss.*, s.v. Cfr. Rizzo, *Il lessico filologico degli umanisti...* cit., pp. 185-189.

⁷⁸ Come rammenta Rizzo, *Il lessico filologico degli umanisti...* cit., pp. 76-77, «il telaio di ferro che contiene la composizione dei caratteri impaginata era detto *forma*, termine ancora in uso ai nostri giorni; il ‘libro in forma’ era quindi il libro a stampa [...]. Quella della stampa è un’arte: *ars informaturae* in una lettera di B. Scala in Poliziano *ep. 5, 2 [...]*». Peraltra, come per il manoscritto l’amanuense si occupava soltanto della trascrizione ed altri provvedevano poi alla miniatura e legatura, così dalla tipografia il libro usciva senza ancora essere stato miniato né legato; di ciò si occupava eventualmente l’acquirente (*Ibid.*, p. 78).

⁷⁹ Come rileva Rizzo, *Il lessico filologico degli umanisti...* cit., p. 75, la diffusione del nuovo procedimento della stampa a caratteri mobili comporta anche il formarsi di una nuova terminologia: il vocabolo più fortunato in tal senso è il verbo *imprimo* con i suoi derivati (*impressio*, *impressor*): *Ibid.*, pp. 75 ss.



Figura 5

6. Il viaggio proposto dal *magister* Comenio al *puer*, si diceva, è un viaggio di esplorazione del mondo, inteso come cosmo ordinato da Dio, in cui ogni cosa ha un senso e un posto nella Creazione. Le immagini, dunque, sono la rappresentazione visibile del mondo stesso, così com'è nella sua interezza e nella sua struttura, ed il riflesso di ogni cosa collocata al proprio posto. Nella logica di un apprendimento multimediale le immagini rivelano dunque la loro «contiguità 'cogente', e non decorativa» rispetto al testo cui sono affiancate⁸⁰. Tutti i capitoli dell'opera risultano organizzati sempre allo stesso modo: un'incisione riprodotta sulla pagina di sinistra è accompagnata da una nomenclatura bilingue (latino-tedesco); essa, come uno 'specchio', riflette il contenuto del testo che, trascritto sulla pagina di destra, mediante un sistema di rimandi interni numerati fornisce l'elenco degli oggetti raffigurati, li nomina (riportando in corsivo il termine corrispondente) e ne spiega l'uso in entrambe le lingue. Comenio sfrutta a pieno le risorse del supporto scrittorio: utilizza la doppia pagina, disponendo in colonne il testo, stampato a caratteri grandi, per agevolarne la lettura, e disegnati sul modello della scrittura in uso a quell'epoca (umanistica per il latino, gotica per il tedesco). Mette in atto, insomma, un dispositivo che si avvale a sua volta delle potenzialità

⁸⁰ Così G. Agrusti-V. Damiani, *Da Comenio alla multimedialità nell'apprendimento*, in «Cadmo», 2, 2020, pp. 69-81: 80.

didattiche insite nell'arte tipografica⁸¹; in proposito, si potrebbe dire che il pedagogo boemo ha compiuto con l'*Orbis pictus* anche un'operazione di 'meta-scrittura': il suo è, infatti, un testo che parla anche di sé, della propria scrittura, dei meccanismi e dei processi di realizzazione della scrittura stessa, dei suoi effetti, delle sue implicazioni teoriche e pratiche e, in un certo senso, degli obiettivi che essa si pone. Mediante la sua opera Comenio dimostra quali vantaggi possono derivare dall'uso della stampa: la sua preoccupazione non è tanto quella di offrire tramite le incisioni un'immagine realistica dell'universo, quanto di far sì che i piccoli allievi possano formarsi un'idea chiara e distinta delle cose del mondo; sceglie pertanto figure semplici, incise su legno (e non, come era consuetudine per l'epoca, l'intaglio, una tecnica che avrebbe consentito maggiore precisione e aderenza alla realtà). L'incisione dedicata alla tipografia, ad esempio, più che un *atelier* di stampa, riunisce in un solo luogo fittizio le diverse fasi del processo tipografico (procedimento che, nel secolo XVIII, Denis Diderot utilizzerà nell'*Encyclopédie*)⁸².

La stampa a caratteri mobili rappresenta, a parere di Comenio, la prima grande innovazione tecnologica in grado di consentire la messa in opera di un'educazione rivolta a tutti indistintamente. Non a caso, nel cap. XXXII della *Didactica Magna*, il pedagogo boemo ricorre all'inedito paragone con la riproduzione tipografica dei libri per illustrare il suo

⁸¹ Cfr. Renonciat, *De l'Orbis sensualium pictus...* cit., pp. 58-59.

⁸² *Ibid.*, p. 59. La studiosa peraltro fa notare come le immagini combinino rappresentazioni del mondo sensibile e non sensibile (ad es., l'anima), nozioni astratte (come le religioni) ed allegorie (le *artes sermonis*): non è dunque il mondo sensibile che l'*Orbis pictus* intende presentare ma, più precisamente, immagini sensibili del mondo. L'opera comeniana offre pertanto – conclude la studiosa (*Ibidem*) – ad un vasto pubblico uno straordinario strumento educativo: non solo un albo illustrato per i più piccoli, un divertente abecedario, un metodo per l'apprendimento della lingua madre e della lingua latina, un'enciclopedia abbreviata del sapere e di utili conoscenze, ma anche, come fa presente l'autore stesso, un libro di modelli per disegnare e persino da colorare. La genialità di Comenio sta nell'aver riunito tutto questo ricco materiale in un libro piccolo, maneggevole, economico ed accessibile a tutti. Per una riflessione sull'insegnamento della lingua latina si vedano S. Rocca, *Comenio e la riforma didattica del latino (con testo e traduzione del II Vestibulum)*, Genova, Compagnia dei Librai, 1989; G. Cipriani, *Sulle spalle di Comenio*, in *Ripensare Comenio*, Atti del seminario di studi nel quattrocentesimo anniversario della nascita di J. A. Comenio (1592-1670), Bari, 14 dicembre 1992, Bari, Università degli Studi di Bari – Dipartimento di Scienze dell'Educazione, 1993, pp. 103-111. Cfr. inoltre R. Oniga, *The Emergence of the Syntactic Concept of Phrase in Comenius*, in «Historiographia Linguistica», 43.3, 2016, pp. 285-299.

nuovo, rivoluzionario metodo pedagogico, spinto dal desiderio – egli scrive (par. 2) – che questo «sia portato ad un tale grado di perfezione che tra l’usuale e fin qui usata forma di istruzione e la nuova ci sia la stessa differenza che esiste tra l’usuale tecnica di una volta di trascrivere i libri a mano e l’arte tipografica successivamente scoperta ed ora in uso». A differenza dei manoscritti, diversi tra loro per il numero, la forma e la disposizione dei fogli, delle pagine e delle linee, oltre che per il numero di errori, il supporto cartaceo utilizzato e la rapidità di esecuzione, i libri stampati dimostrano quanto l’invenzione dell’arte tipografica, benché più difficile, più costosa e più laboriosa, sia la più utile e la più adatta per trascrivere i libri in modo più rapido, più sicuro e più elegante (parr. 2-3)⁸³; analogamente il nuovo metodo escogitato da Comenio, «anche se al principio spaventa per la difficoltà, tuttavia, una volta adottato, fa sì che si possano istruire un numero molto maggiore di persone, con un profitto più sicuro e con un piacere maggiore che non l’usuale mancanza di metodo [...]» (par. 2)⁸⁴. Egli conia altresì il vocabolo, a suo dire, più idoneo a definire questa ‘nuova metodologia didattica’: ‘didacografia’, in merito alla quale scrive:

(5) Ritorniamo alla nostra similitudine con l’arte tipografica e spieghiamo meglio con un paragone quale sia il perfetto meccanismo di questo nuovo metodo, affinché appaia chiaro che le scienze si possono iscrivere nella mente con gli stessi modi con cui si stampano sulla carta. Che motivo c’è dunque, per cui non si possa coniare un nome adatto a questa nuova didattica, come διδαχογραφία, con allusione al nome di tipografia? Ma analizziamo punto per punto. (6) L’arte tipografica ha i suoi oggetti e le sue operazioni. Gli oggetti più importanti sono: la carta, i caratteri tipografici, l’inchiostro, il torchio. Le operazioni sono: la preparazione della carta, la composizione dei caratteri secondo il prototipo, l’inchiostratura, la correzione, la stampa e l’essiccazione e ogni momento si scandisce secondo modi ben stabiliti, osservati i quali tutto procede speditamente. (7) Nella didacografia (mi piace usare questo termine) le cose stanno appunto così. La carta sono gli alunni, la cui mente viene impressa con i caratteri delle scienze. I caratteri tipografici sono i libri scolastici e tutti gli altri strumenti didattici per mezzo dei quali le materie da imparare

⁸³ Cfr. *Opere di Comenio...* cit., pp. 382-383.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 383.

si imprimono con facilità nelle menti. L'inchiostro è la viva voce dell'insegnante, quando trasmette il senso delle cose dai libri alle menti degli alunni. Il torchio è la disciplina scolastica che predispone e costringe tutti ad assorbire gli insegnamenti⁸⁵.

L'ars artificialiter scribendi costituisce dunque, nella visione didattica comeniana, «il modello di una rivoluzionaria *ars naturaliter docendi*, alla cui compiuta realizzazione sarebbe stato necessario il contributo della comunità degli eruditi e un rilevante impegno editoriale nella preparazione di ‘libri panmetodici’»⁸⁶. L’attenzione alla tecnologia come utile supporto all’attività del docente, espressa con lucidità ed ampiezza nelle dense e dettagliate pagine della *Didactica Magna*, costituisce il nucleo centrale di un’altra opera comeniana, intitolata significativamente *Typographicum vivum*⁸⁷: questa si configura, in sostanza, come il naturale sviluppo della parallela esposizione dei caratteri dell’arte tipografica

⁸⁵ Cfr. *Opere di Comenio...* cit., pp. 384-385. Cfr. Joannes Amos Comenius, *Opera Didactica Omnia...* cit., t. I, pars I/II, coll. 186-187: 5. *Verum retineamus assumptam de arte Typographica similitudinem, comparationeque explicatius etiam, quae sit novae hujus Methodi concinna machinatio, edisseramus: ut pateat iisdem fere modis scientias inscribi mentibus, quibus externe illinuntur chartis. Quae causa est, cur non inepte fingi possit, et Didactice huic novae adaptari nomen ad nomen Typographiae alludens, διδαχογραφία. Sed exponamus rem ipsam membratim.* 6. *Ars typographica habet suas Res et Operas. RES præcipuae sunt, Charta, Typi, Atramentum, Prælum. OPERAE, Chartæ præparatio; Typorum ad exemplar prototypi compositio; Atramenti illitio; Correctionum exploratio; Impressio; Desiccatio etc., quæ omnia suos certos habent modos, quibus observatis expedite procedit negotium.* 7. *In Didachographia (libeat hoc retinere) ita haec se habent. Charta, sunt discipuli, quorum mentes scientiarum characteribus signandæ veniunt. Typi, sunt Libri didactici, cæteraque ad haec parata instrumenta, ut eorum ope facilis negotio discenda imprimantur mentibus. Atramentum, est viva Praeceptoris vox, sensum rerum transferens de Libris in auditorum mentes. Prelum Disciplina Scholastica est, omnes ad imbibendum doctrinas disponens et adigens.*

⁸⁶ Così Crupi, *Dare la parola all’immagine...* cit., pp. 121-122.

⁸⁷ Il testo latino e la traduzione dell’opera sono forniti da R. Stio (a cura di), Comenio, *L’arte di stampare con ricchezza, eleganza e sapienza*, Prefazione di M. D’Aquanno, Roma, Armando Editore, 2003. Essa rappresenta, con ogni probabilità, l’archetipo dell’interesse pedagogico nei confronti di quelle che ai giorni nostri sono definite ‘tecnologie del pensiero’, e si offre come un testo-base per indagare le origini più antiche del tema delle nuove tecnologie applicate ai processi educativi. Cfr. P. Billouet, *La didactographie de Comenius*, in *Actes du congrès de l’Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève (13-16 settembre 2010), Actes coordonnés par L. Mottier Lopez-C. Martinet-V. Lussi, avec le soutien logistique de C. Charvoz et Y. Sanchez, pp. 1-9, disponibile *on-line* al seguente link: <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs/enb/La%20didactographie%20de%20Comenius.pdf/view> (ultimo accesso: 23.05.2025).

‘esterna’, ossia la stampa, e di quelli dell’arte tipografica ‘viva’, vale a dire il metodo didattico, teorizzata appunto nell’intero cap. XXXII della *Grande Didattica*.

7. Il libro, insomma, rappresenta per Comenio lo strumento di insegnamento/apprendimento primario, attorno al quale ruota un vero e proprio sistema didattico. L’‘arte tipografica vivente’, descritta dal pedagogo boemo, diventa infatti l’emblema delle buone prassi della didattica, di cui tuttavia resta sempre garante il docente con la sua capacità di mediare tra istanze educative, natura umana e tecnologia. «Il deposito del sapere, consegnato al libro – dice bene Carla Frova – è destinato a rimanere inerte senza la mediazione del maestro che sa leggere e interpretare la pagina scritta»⁸⁸; come già nella cultura antica e medievale, anche al tempo di Comenio, in qualunque impresa scolastica «il maestro è un tramite indispensabile fra il sapere e chiunque ne voglia intraprendere la conquista»⁸⁹. E del resto, come insegna Francesco Petrarca, tutti i libri generano una passione insaziabile e infondono nell’animo il continuo desiderio di altri libri: è una catena che mai si interrompe⁹⁰; l’esplorazione, pertanto, prosegue tra gli scaffali di una libreria, il *bibliopolium*⁹¹, e quelli

⁸⁸ C. Frova, *Scuole e università*, in *Lo spazio letterario del Medioevo*, 1. *Il Medioevo latino*, vol. II, *La circolazione del testo...* cit., pp. 331-360: 344. Particolarmente interessanti risultano le pagine dedicate alla funzione rivestita dal libro nel rapporto tra maestro ed allievo, anche alla luce dell’analisi del lessico (*Ibid.*, pp. 345 ss.).

⁸⁹ *Ibid.*, pp. 344-345.

⁹⁰ Cfr. Francesco Petrarca, *Familiares* 3, 18 (*Ad Iohannem Anchiseum, cui librorum inquisitio committitur*), 2-3: [...] *una inexplibilis cupiditas me tenet, quam frenare hactenus nec potui certe nec volui; michi enim interblandior honestarum rerum non in honestam esse cupidinem. Expectas audire morbi genus? libris satiari nequeo. Et habeo plures forte quam oportet; sed sicut in ceteris rebus, sic et in libris accidit: querendi successus avaritiae calcar est. Quinimo, singulare quiddam in libris est: aurum, argentum, gemme, purpurea vestis, marmorea domus, cultus ager, pictae tabule, phaleratus sonipes, ceteraque id genus, mutam habent et superficiariam voluptatem; libri medullitus delectant, colloquuntur, consulunt et viva quadam nobis atque arguta familiaritate iunguntur, neque solum se se lectoribus quisque suis insinuat, sed et aliorum nomen ingerit et alter alterius desiderium facit.* Ringrazio l’amico e collega Sebastiano Valerio per l’affascinante suggestione.

⁹¹ Cfr. Isid. *etym.* 6, 14, 1: *Librarios ante bibliopolas dictos. Librum enim Graeci βιβλον vocant. Librarii autem idem et antiquarii vocantur: sed librarii sunt qui et nova scribunt et vetera; antiquarii, qui tantummodo vetera, unde et nomen sumpserunt.* Sul commercio librario in età umanistica cfr. Rizzo, *Il lessico filologico degli umanisti...* cit., pp. 80-85, la quale

di una *bibliotheca*, definita semplicemente come *multitudo librorum*⁹² e visivamente distinta, nell'immagine corrispondente, dalla raccolta di libri messi in vendita, disposti con ordine negli appositi contenitori (fig. 6):

Bibliopola (1) vendit Libros in Bibliopolio (2); quorum conscribit Catalogum (3). Libri disponuntur per Repositoria (4), et ad usum, super Pluteum (5) exponuntur. Multitudo librorum vocatur Bibliotheca (6).

Il libraio (1) nel suo negozio (2) vende libri, dei quali stila un catalogo (3). I libri sono disposti sugli scaffali (4) ed esposti per l'uso su un ripiano (5). Una gran quantità di libri è chiamata biblioteca (6).

E, dopo aver soffermato l'attenzione sui compiti del rilegatore (*bibliopegus*)⁹³, lo sguardo del maestro e quello dell'allievo si posano più

soggiunge (*Ibid.*, pp. 81-82): «la vendita di libri non era allora attività sufficiente da sola e così troviamo concentrate nelle mani di una stessa persona parecchie attività inerenti al libro. Ciò spiega perché compaiano spesso in veste di venditori di libri i ‘cartolai’, cioè i commercianti di materiali scrittori, tanto che il termine *chartularius* è usato dagli umanisti come sinonimo di *bibliopola* e *librarius*; e i librai compaiono talvolta con funzioni di legatori di libri [...]. Nelle università del medioevo spesso i bidelli erano al tempo stesso ‘stazionari’, cioè praticavano il commercio dei libri. Perciò in età umanistica i librai sono talvolta indicati col nome *bidellus* anche in città dove non c’erano università [...] gli umanisti ripristinano il classico *bibliopola* ‘libraio’ e si sforzano di sostituirlo al meno proprio *librarius* (che in età umanistica è usato di solito col significato di ‘copista’) e al volgare *chartularius*».

⁹² Cfr. Isid. *etym.* 6, 3, 1: *Bibliotheca a Graeco nomen accepit, eo quod ibi recondantur libri. Nam βιβλίον librorum, θήκη repositio interpretatur.* Come annota Rizzo, *Il lessico filologico degli umanisti...* cit., pp. 85-86, in età classica il termine *bibliotheca* indica sia una raccolta di libri sia il luogo dove la raccolta medesima è custodita (cfr. *ThLL* II, 1955, 52 ss., s.v.); nell’età umanistica esso è impiegato allo stesso modo: indica dunque sia l’edificio sia la raccolta dei libri. Il vocabolo *catalogum* è evidentemente traslitterato dal greco κατάλογος; vd. e. g. quanto scrive Traversari, *ep.* 214 col. 280 κατάλογον τuae bibliothecae nunc primum accipio (*Ibid.*, p. 88). Mette conto, inoltre, ricordare che nel Medioevo il termine *bibliotheca* ha talora il significato di Bibbia, come si evince dal *Catholicon* di Giovanni Balbi (1286), dove si legge (s.v.): *quidam liber in ecclesia dicitur bibliotheca quia ibi multi libri theologiae continentur* (passo segnalato in G. Cremascoli, *Saggi di lessicografia mediolatina*, a cura di V. Lunardini, Spoleto, CISAM, 2011, p. 194). Sugli *scriptoria* e la formazione delle biblioteche, fondamentale resta il contributo di G. Cavallo, *Dallo scriptorium senza biblioteca alla biblioteca senza scriptoria*, in *Dall’eremo al cenobio. La civiltà monastica dalle origini all’età di Dante*, prefazione di G. Pugliese Carratelli, Milano, Libri Scheiwiller, 1987, pp. 331-422.

⁹³ Vd. *supra*, n. 65.

attentamente su un libro (*liber*), per arrivare a sfogliarlo e ad esaminarne la struttura e le caratteristiche materiali⁹⁴ (fig. 7):

Liber, quoad formam exteriorem est vel in Folio (1), vel in Quarto (2), in Octavo (3), in Duodecimo (4), vel Columnatus (5), aut Linguatus (6); cum Clausuris æneis (7), vel Ligulis (8), et Bullis angularibus (9). Intus sunt Folia (10), duabus Paginis; aliquando Columnis divisa (11), cumque notis marginalibus.

Il libro, in base alla forma esteriore, può essere in folio (1), o in quarto (2), in ottavo (3), in dodicesimo (4), con l'apertura sul lato corto (5) oppure sul lato lungo (6); con fibbie di bronzo (7), o fettucce (8) e borchie sugli angoli (9). All'interno ci sono dei fogli (10), di due pagine, talvolta suddivise in colonne (11) e con note a margine (12).

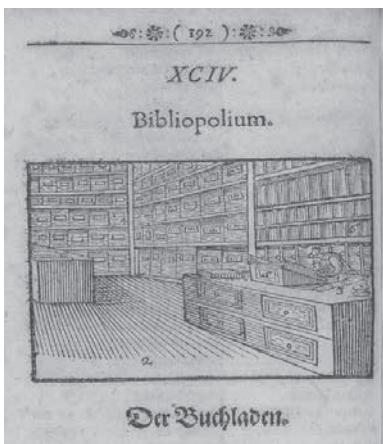


Figura 6

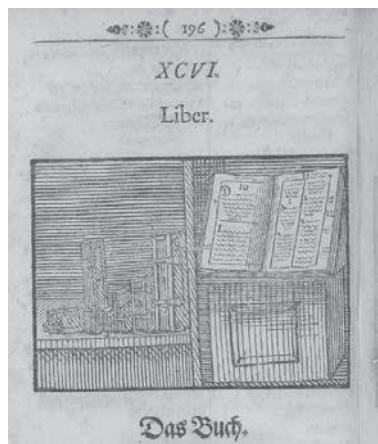


Figura 7

⁹⁴ Sul libro e le sue parti costitutive cfr. ancora Rizzo, *Il lessico filologico degli umanisti...* cit., pp. 3 ss. Per le *notae*, vd. *Ibid.*, pp. 97-99.

Dopo aver attraversato l'aula di una *officina* scolastica⁹⁵, il *magister* ed il *puer* si addentrano in uno studiolo (*museum – Das Kunstmuseum*; fig. 8):

Museum (1) est locus, ubi Studiosus (2), secretus ab hominibus, solus sedet, Studiis deditus, dum lectitat Libros (3), quos penes se super Pluteum (4) exponit, et ex illis in Manuale (5) suum optima queque excerpit, aut in illis Litura (6), vel ad marginem Asterisco (7), notat. Lucubraturus elevat Lychnum (candelam) (8) in Candelabro (9), qui emungitur Emunctorio (10); ante Lychnum collocat Umbraculum (11), quod viride est, ne hebetet oculorum aciem: opulentiores utuntur Cereo, nam Candela sebacea fætet et fumigat. Epistula (12) complicatur, inscribitur (13), et obsignatur (14). Noctu prodiens, uititur Lanterna (15) vel Face (16).

Lo studiolo è il luogo in cui uno studioso, lontano dagli esseri umani, siede da solo, dedito agli studi, mentre legge e rilegge libri, che tiene accanto a sé sullo scaffale e da cui estrae il meglio per riportarlo nel suo manuale, o interviene su di essi con una cancellatura o con un asterisco a margine⁹⁶. Per lavorare di notte mette una lampada (una candela) su un candelabro, che smoccola con lo smoccolatoio; davanti alla candela colloca un paralume di colore verde, per non affaticare la vista: i più ricchi utilizzano una candela di cera, poiché la candela di segno emana cattivo odore e produce fumo. La lettera viene piegata, scritta, firmata. Per uscire di notte si serve di una lanterna o di una fiaccola.

⁹⁵ XCVII. Schola: Schola (1) est officina, in quâ novelli animi ad Virtutem formantur; et distinguitur in Classes. Præceptor (2) sedet in Cathedra (3); Discipuli (4) in Subsellis (5): ille docet, hi discunt. Quædam præscribuntur illis cretâ in Tabellâ (6). Quidam sedent ad mensam, et scribunt: (7) ipse, corrigit (8) Mendas. Quidam stant, et recitant memoriae mandata (9). Quidam confabulantur (10), ac gerunt se petulantes et negligentes: hi castigantur Ferulâ (baculo) (11) et Virga (12). Sulla terminologia propria dello ‘scrivere’ cfr. Rizzo, *Il lessico filologico degli umanisti...* cit., pp. 93 ss. Come rileva Volpicelli, *L’educazione dei bambini...* cit., p. 17, facendo riferimento ad un passo della *Didactica Magna* (11, 1), la scuola è descritta da Comenio «come “una vera officina d'uomini” dove le “menti” debbono essere “illuminate dal fulgore della sapienza [...]”, gli animi [...] indirizzati verso l’armonia delle virtù, e i cuori [...] accessi d'amore per la divinità, sì da ineibriarsene [...]. Dove, in una parola, tutti imparino totalmente tutto»».

⁹⁶ Per i sost. *litura* (cancellatura) e *margo* (margine della pagina), cfr. Rizzo, *Il lessico filologico degli umanisti...* cit., pp. 110 e 112-113.



Figura 8

Siamo dinanzi ad un modello di «architettura del sapere», agli albori del concetto moderno di ‘museo’⁹⁷: quello descritto da Comenio è, infatti, un tipico esempio di studiolo rinascimentale, la cui superficie interna è

⁹⁷ Come rammenta L. Basso Peressut, *Spazi e forme dell'esporre tra cabinet e museo pubblico*, in «La Rivista di Engramma» 126, aprile 2015, pp. 98-124: 98-99, l'architettura del museo trova i suoi fondamenti nella casa, «matrice e luogo primigenio delle manifestazioni private e pubbliche dell'idea di abitare in quanto ‘essere nel mondo’ [...] il luogo dove ognuno costruisce una sorta di messa in scena dell'agire quotidiano, spazio privilegiato della memoria e dell'accumulo di oggetti, museo personale della continuità delle genealogie familiari e dei loro lasciti»; la casa e le sue stanze sono, in sostanza, «un microcosmo che è riflesso della nostra visione del mondo, non diversamente, in fondo, da come negli studioli rinascimentali il collezionista e lo studioso tendevano a ‘ricostruire l'universo in una stanza’». Del resto, soggiunge lo studioso (*Ibid.*, p. 99), l'arte di adibire spazi per il collezionismo e l'esposizione è di origine antica ed è strettamente connessa al luogo abitativo, come si evince sia dalla *Naturalis Historia* (35, 4) di Plinio, dove si citano il *cubiculum*, stanza per la lettura e biblioteca personale, e la *pinacotheca* (*Ei inter haec pinacothecas veteribus tabulis consunt alienasque effigies colunt*), sia dal *De architectura* (1, 1, 27; 6, 3, 8; 4, 2; 5, 2) di Vitruvio, il quale fa menzione «del *tablinum*, stanza adornata di quadri (*tabulas*), e ancora della “pinacotheca” quali spazi propri della casa di cui si riconoscono valori peculiari legati alla funzione collezionistica: “Le pinacoteche debbono essere costituite come esedre dalle ampie dimensioni”; “hanno bisogno di una luce uniforme a nord” e devono essere “apprestate in modo non dissimile dalla magnificenza delle opere pubbliche”».

occupata da *repositoryia*, scaffali, armadi, mensole, ripiani ed un tavolo, «luogo del ‘confronto’ fra sapere libresco e sapere pratico»⁹⁸. Si tratta del «più noto degli spazi ‘proto-museali’», archivio e biblioteca di libri e di oggetti, che della biblioteca stessa possiede «la struttura architettonica di luogo chiuso, interiore, *ubi Studiosus, secretus ab hominibus solus sedet, Studiis deditus [...]*», come recita la didascalia della veduta del museo-studiolo»⁹⁹ illustrato nell’*Orbis pictus*¹⁰⁰; un ‘museo’ personale, privato, che riflette il desiderio del collezionista-studioso dell’età umanistica e rinascimentale di sistematizzare i diversi ambiti della conoscenza e «la crescente massa di oggetti di cultura materiale [...]», che l’età moderna dispiega e che si manifesta nelle ricerche filologiche e archeologiche, nella ricerca scientifica, nei viaggi e nelle scoperte di nuovi ‘mondi’, nello studio di documenti antichi: si tratta di spazi ‘panottici’ in cui è possibile viaggiare, senza muoversi, in terre e tempi lontani»¹⁰¹. Un viaggio nel viaggio, quindi, è quello che il *magister* Comenio propone al *puer-alumnus* e a tutti i suoi lettori; in fondo, il museo quale spazio pubblico nasce, come effetto della Rivoluzione francese, per rendere visibile al popolo ciò che fino ad allora era rimasto invisibile in quanto spazio privato¹⁰². E rendere visibile l’invisibile è, forse non a caso, anche uno degli obiettivi perseguiti dal progetto pedagogico comeniano.

⁹⁸ *Ibid.*, pp. 100-101, dove si richiama la definizione che ne dà Caspar Friedrich Neickel nel suo trattato *Museographia* (1727): «il museo (o studiolo) è quella stanza, camera, gabinetto o luogo in cui si trovano diverse rarità naturali e artistiche insieme a buoni libri e utili libri»; e ancora, nella prima metà dell’Ottocento, quella fornita da A. C. Quatremere de Quincy nel suo *Dictionnaire historique d’architecture* (Paris 1832, I, 269, 271, s.v. *Cabinet*): «il cabinet come spazio della casa destinato “allo studio, alla conservazione di documenti scritti, alla custodia di curiosità”, dunque luogo di studio e lavoro [...] *cabinet de travail, cabinet d’étude, cabinet d’antiquités et de médailles, cabinet d’histoire naturelle, cabinet de tableau*. In quest’ultimo caso l’illuminazione dall’alto è indispensabile”».

⁹⁹ *Ibid.*, p. 100.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 102.

¹⁰² *Ibid.*, p. 117. Riguardo all’incisione comeniana Crupi, *Dare la parola all’immagine...* cit., p. 134, richiama la definizione umanistica del termine *museum* come «studiolo, gabinetto, luogo, dimora, dove lo studente, discosto, lungi d’ogni strepito se ne sta soletto, tutto intento, dato impreda a gli studii, lettere, carteggiando leggendo e rileggendo i libri, ch’ei tiene alle mani, sopra del pulpito vicino a se, & ne raccoglie, scegli ’l bello ed il buono nel suo manuale, memoriale».

Lo studiolo, come spazio architettonico dell’ambiente domestico, luogo prima ideale che reale, della mente prima che del corpo¹⁰³, nasce e si definisce, formalmente, in Italia in pieno XIV secolo, caratterizzandosi – si è detto – come luogo non solo dedicato al lavoro intellettuale, ma anche volto ad ospitare collezioni di oggetti rari e preziosi. Alla costruzione di tale ambiente, capace di resistere fino ai giorni nostri ed atto alla coltivazione del sapere e delle lettere contribuisce, sul piano ideale, Francesco Petrarca, il quale nel *De vita solitaria* (1346-1366), mette in risalto l’importanza degli studi e del luogo più idoneo in cui potersi dedicare ad essi. Nella sua casa ad Arquà, presso Padova, il celebre umanista aveva peraltro allestito un piccolo studio, da lui chiamato *bibliotheca* o *armariolum*, dotato di pochi, essenziali elementi di arredo: una sedia, un tavolo, nicchie alle pareti, dove custodire i suoi manoscritti, ed una finestra da cui poter contemplare la Natura, ristoro per il suo animo di studioso¹⁰⁴. Un luogo, questo, che finisce per essere posto al centro di uno specifico tema iconografico: quello dello studioso al lavoro nel suo studio. Proprio la miniatura dipinta da Jacopo di Paolo che, sul verso della prima guardia antica del codice del *De viris illustribus* volgarizzato da Donato degli Albanzani (Darmstadt, Hessische Landes und Hochschulbibliothek, ms. 101, sec. XIV ex., f. 1v), ritrae a tutta pagina Francesco Petrarca nel suo studio¹⁰⁵: tale immagine (derivante a

¹⁰³ O. Iardino, *Lo studiolo: uno spazio architettonico tra realtà e rappresentazione*, in «Heliopolis» XVI (2), 2018, pp. 161-176: 161.

¹⁰⁴ Alcune note in margine alla storia dello studiolo fornisce L. Aggio, *Le tavole dipinte di casa Romei: alcune note per una possibile interpretazione iconografica*, in «AOFL» XV, 2020, pp. 155-176: 159.

¹⁰⁵ Il bolognese Jacopo di Paolo ha dipinto anche un altro ritratto di Francesco Petrarca nello studio, inserito all’interno del ms. Palatino 184 della Biblioteca Nazionale di Firenze [f. 1v], codice del *Canzoniere* commissionato da Donato Acciaiuoli, barone di Cassano: cfr. V. Veronesi, *Il De viris illustribus di Petrarca volgarizzato da Donato degli Albanzani: catalogo dei manoscritti e appunti per una nuova edizione*, Trieste, EUT, 2021, pp. 350-362: 351. Sull’importanza che lo studio riveste per Petrarca ai fini del raggiungimento della saggezza con il compimento delle virtù, mi pare opportuno segnalare l’ottimo contributo di G. Perucchini, *Nuove prospettive sul De remediis utriusque Fortune (con l’edizione di Rem. I 80-81 e II 39-40)*, in «Studi Medievali e Umanistici» XIX, 2021, pp. 253-302, la quale si concentra su quattro capitoli dell’opera petrarchesca riguardanti il mondo della scuola, gli studenti e gli insegnanti: qui si segnala, in particolare, la prima sezione del lavoro (pp. 253-261), che offre un’introduzione al contenuto dei dialoghi (di cui la studiosa fornisce il testo latino, la traduzione e il commento con apparato critico alle pp. 284 ss.) e alle prospettive dell’Aretino sull’insegnamento e l’apprendimento.

sua volta dal ritratto di Petrarca eseguito, negli anni Settanta del Trecento, da Altichiero da Zevio nella Sala dei Giganti presso il Palazzo Liviano di Padova) raffigura l’Aretino «come un collezionista di manoscritti e oggetti rari nel primo studiolo rinascimentale, locale riservato alla scrittura e all’esposizione degli oggetti raccolti dal proprietario»; immagine che «fu la capostipite delle posteriori rappresentazioni di sant’Agostino nel suo studio, ad opera di Carpaccio e altri, e nello stesso tempo un modello per i primi studioli rinascimentali decorati con immagini classiche, a cominciare dal ciclo delle Muse dipinto da Cosmè Tura per il palazzo estense di Belfiore, presso Ferrara»¹⁰⁶. La miniatura funge dunque, per così dire, da apripista per la diffusione di una tipologia di rappresentazioni pittoriche di ‘santi studiosi’ colti in analoghi ambienti, come quella di *Sant’Agostino nello studio* ritratto da Sandro Botticelli (Firenze, Basilica di San Salvatore in Ognissanti, 1480 ca) e le diverse versioni di *San Gerolamo nello studio* realizzate da Jan Vack Eyck (Detroit Institute of Arts, 1440-1441), da Lucas Cranach il Vecchio (Sarasota, John and Mable Ringling Museum of Art, 1526), dal Ghirlandaio (Firenze, Basilica di Ognissanti, 1480) e, soprattutto, da Antonello da Messina (Londra, National Gallery, 1475)¹⁰⁷. In esse, gli ambienti dipinti, immaginari ma riferiti a realtà concrete, compaiono sempre con gli stessi elementi: una finestra (visibile o invisibile), da cui entra la luce per illuminare il tavolo su cui lo studioso è intento a lavorare tra libri e oggetti vari, scaffali e mensole che fungono da *repositoria*¹⁰⁸.

¹⁰⁶ Così J. Anderson, *Collezioni e collezionisti della pittura veneta del Quattrocento: storia, sfortuna e fortuna*, in M. Lucco (a cura di), *La pittura nel Veneto. Il Quattrocento*, t. I, Milano, Electa, 1989, pp. 271-294: 271, menzionato da Veronesi, *Il De viris illustribus di Petrarca volgarizzato...* cit., p. 351.

¹⁰⁷ In proposito Iardino, *Lo studiolo...* cit., pp. 167-168, rileva come persistente sia l’impianto figurativo di tali rappresentazioni: «un libro aperto, nella mano destra una penna per scrivere, la mano sinistra appoggiata sullo scrittoio per mantenere il capo leggermente reclinato, un lume accanto. Sono questi gli elementi salienti dell’iconografia del Santo studioso e il capo appoggiato sulla mano, la fronte corrugata, lo sguardo meditabondo, sono i tratti convenzionali della “caratterizzazione esterna” del personaggio-studioso che viene [...] convenzionalizzata in un particolare rapporto con uno spazio piccolo, angusto, quasi segreto che è, appunto, quello dello studiolo. Il carattere solitario e malinconico dello studioso [...] si traduce anche in termini spaziali, mediante una restituzione tipologica, che riesce ad esaltare tale stato emotivo».

¹⁰⁸ Cfr. Basso Peressut, *Spazi e forme dell’esporre...* cit., p. 101; Iardino, *Lo studiolo...* cit., 165 ss., la quale peraltro osserva (*Ibid.*, pp. 166-167): «La sovrapposizione di studiolo e *scriptorium*, motivo presente in molte *miniature* e nei primi cicli di affreschi medievali [...],

Come rileva Wolfgang Liebenwein¹⁰⁹, gli studioli fino ad ora noti presentano caratteristiche architettoniche limitate, sono di solito collocati in zone appartate della casa, spesso attigue alla camera da letto, e dispongono di armadi e mensole, suppellettili ove riporre i codici, il materiale necessario alla scrittura ed oggetti da collezione. Lo studiolo, oltre ad essere luogo abitato dal *litteratus* nella realtà, diviene anche, nella sua resa figurativa, «la metafora della sapienza»¹¹⁰. Un «ambiente-bozzolo», una «capsula domestica», un «luogo a misura di un solo uomo», che ne fa «l'abitante nella sua realtà più segreta»: questo è, di fatto, lo studiolo-museum, una dimensione configurata per avvolgere tra le sue pareti lo *studiosus*, per “abbracciarlo” fino a «creare per lui un *mondo*, che è, sì, uno spazio reale,

ad esempio, ci racconta molto dell'integrazione tra l'elemento di arredo e lo spazio di cui diventa esso stesso generatore [...]. Le *miniature*, inoltre, ci parlano anche dell'*unità di lavoro* del copista, che diventa l'archetipo simbolico della *rappresentazione del lavoro intellettuale* nella sua matrice originaria, che è quella di produzione culturale collettiva e di produzione libraria. E questo particolare tipo di rappresentazione ha il suo nucleo proprio nel rapporto, a volte volutamente deformato, tra lo *scriptor* ed il suo scrittoio, talvolta espresso mediante una trasposizione formale ed una manipolazione delle posture e, dunque, del rapporto uomo, gesto, oggetto. Ma ci dicono molto, infine, del carattere degli *studioli*, legati alla vita solitaria, all'isolamento, agli stati permanenti di malinconia [...]). Sulle fonti iconografiche che raffigurano l'amanuense al tavolo di lavoro si sofferma Frioli, *Gli strumenti dello scriba...* cit., pp. 297 ss.; vd. inoltre Frugoni, *Vivere nel Medioevo...* cit., pp. 29-36 (sulla camera da letto, “lo studio ideale”).

¹⁰⁹ Cfr. W. Liebenwein, *Studiolo. Storia e tipologia di uno spazio culturale*, a cura di C. Cieri Via, trad. it. di A. Califano, Ferrara, Franco Cosimo Panini, 2005, segnalato da Aggio, *Le tavole dipinte di casa Romei...* cit., p. 159, la quale menziona, tra gli altri, gli studioli di Lionello d'Este e quelli ancora più celebri di Federico da Montefeltro, Lorenzo il Magnifico, Isabella d'Este, Alfonso I d'Este, Cosimo I de' Medici; ricorda altresì che anche gli umanisti, come ad esempio Poggio Bracciolini e Niccolò Niccoli, si dotarono di stanze dedicate agli studi e alle collezioni di oggetti antichi; precisa infine che lo studiolo era presente anche nelle case dei mercanti con funzione di archivio privato e/o di biblioteca: degna di menzione è la testimonianza di Leon Battista Alberti, il quale nei *Libri della famiglia* descrive l'utilità per i suoi avi, mercanti nella Firenze quattrocentesca, di possedere nella propria casa un archivio privato per la custodia dei documenti di affari delle passate generazioni (*Ibid.*, p. 160). Qui l'anziano Giannozzo si rivolge al giovane letterato umanista Lionardo, spiegando che l'unico luogo della casa in cui la sua sposa non può entrare è lo studio: «sono i libri e le scritture mie, e de' miei passati, a me piacque, e allora e poi sempre, avere in modo rinchiuse, che mai la donna le potesse, non tanto leggere, ma né vedere» (Leon Battista Alberti, *Della famiglia*, a cura di C. Capasso, Milano, Sonzogno, 1906, p. 226).

¹¹⁰ Liebenwein, *Studiolo...* cit., p. 70.

dove lo studioso sta, ma è anche già metafora della conoscenza, dello studiare, della cultura, e quindi della società del tempo»¹¹¹.

Ad un'attenta lettura, dunque, l'*Orbis sensualium pictus*, con il suo apparato verbale ed iconografico, si conferma un 'tesoro' di informazioni, testimonianza di alcuni aspetti della lingua d'uso e della vita quotidiana alle soglie della modernità¹¹²: *Ita vidisti summatim Res omnes, quæ ostendi potuerunt, et didicisti Voces primarias Latinæ (Germanicæ) Linguæ*, conclude infatti il *magister*, rivolgendosi al *puer* nell'ultima pagina dell'opera. Dopo aver condotto l'occhio della mente, *per lusum et iocum*, oltre i confini del libro alla conoscenza delle cose essenziali del mondo, la cornice narrativa dell'*Orbis* si chiude in una sorta di *Ringkomposition*, riproducendo la medesima immagine con cui il viaggio ha avuto inizio (*invitatio*) e con la replica di qualche parola-chiave (*ostendi*), già usata agli inizi della *Praefatio*¹¹³. Il registro cambia, dal dialogo si passa al monito, effetto di una promessa mantenuta e, al contempo, punto di avvio di un nuovo percorso e di una nuova fase di crescita per il *puer*. Se, infatti, l'*invitatio* di apertura era stata rivolta dal maestro al fanciullo, con un atteggiamento benevolo e paterno, con gesti e formule verbali che sembravano ricalcare un modello pastorale atto ad incuriosire, persuadere ed insegnare, la *clausula* del testo è invece affidata alla sola voce del *magister*, il quale si congeda dal *puer*, lasciandolo libero di andare per la sua strada, alla scoperta di nuove conoscenze attraverso la lettura di nuovi buoni libri, per diventare *doctus, sapiens et pius* ma senza dimenticare di avere timore di Dio e di invocarlo perché gli elargisca lo Spirito della Sapienza¹¹⁴, in ossequio, evidentemente, al principio veterotestamentario (Vulg. *Psa.* 110, 10; *Eccli.* 1, 16), secondo cui *initium sapientiae timor Domini*. Per Comenio, adulto capace di «inchinarsi alla fantasia e alla spontaneità infantili»¹¹⁵, è tempo

¹¹¹ Così Iardino, *Lo studiolo...* cit., 163-164 e 169.

¹¹² Crupi, *Dare la parola all'immagine...* cit., p. 135.

¹¹³ *M(agister) – Ducam te per omnia; ostendam tibi omnia; nominabo tibi omnia* (cfr. *supra*, n. 3).

¹¹⁴ *Ibid.*, pp. 136-137. Comenio, infatti, conclude: *Perge nunc, et lege diligenter alios bonos Libros, ut fias Doctus, Sapiens et Pius. Memento horum; Deum time, et invoca eum ut largiatur tibi Spiritum Sapientiæ. Vale!*

¹¹⁵ Ricavo questa efficace definizione da G. Schiavoni, *Avanzi di un mondo di sogno. Walter Benjamin e l'encyclopedia magica dell'infanzia*, in Benjamin, *Orbis pictus...* cit., pp. 115-140: 116.

di dedicare il proprio magistero ad un altro allievo; per il *puer*, invece, è l'inizio di una nuova vita.

Abstract

This paper focuses on the use of words and images in Comenius's pedagogy, highlighting how the *Orbis Sensualium Pictus* represents an innovative educational and encyclopedic tool. In particular, it examines the role of images as support for memory, understanding, and learning, at the intersection of pedagogical tradition, method, and technology.

Francesca Sivo
francesca.sivo@unifg.it

Antonella Tedeschi

Il *rhetor* alla prova del *Debate*

«L'argomentazione è il cuore pulsante dell'educazione democratica. Insegna ai giovani non solo a pensare, ma a pensare insieme, a costruire ponti di comprensione attraverso il dialogo rispettoso e la critica costruttiva»: con queste parole, già nei primi decenni del Novecento, il filosofo e pedagogista americano John Dewey sottolineava il ruolo centrale dell'argomentazione nell'educazione democratica. Secondo il suo pensiero, essa rappresentava uno strumento essenziale per stimolare il pensiero critico, promuovere la partecipazione attiva e sviluppare le competenze necessarie a formare cittadini responsabili e consapevoli¹. Nel confronto argomentativo, Dewey individuava la possibilità di esercitare una valutazione attenta delle informazioni, identificando punti di forza e criticità per giungere a opinioni autonome, espresse con chiarezza ed efficacia comunicativa. Il dialogo tra posizioni divergenti era visto, inoltre, come un potente motore di coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di apprendimento, grazie all'invito alla ricerca, alla considerazione di prospettive differenti e alla costruzione personale della conoscenza. Una visione, questa, condivisa anche dal linguista Adriano Colombo, che negli anni '90 si fece promotore dell'introduzione del confronto argomentativo nella didattica italiana, ispirandosi all'esperienza dei contesti educativi

¹ Cfr. J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1949, p. 7.

anglosassoni² e alle riflessioni pedagogiche di Giovanni Maria Bertin³. Iniziava così a delinearsi, nel panorama educativo italiano, l'importanza di un insegnamento capace di guidare gli studenti nell'analisi di una questione, nella formulazione di ipotesi, nella loro verifica attraverso strumenti metodologicamente fondati o, in alternativa, nella difesa della loro plausibilità con solide argomentazioni teoriche. Il dialogo regolato tra interlocutori diventava non solo un valido esercizio retorico, ma anche un mezzo efficace per affinare la capacità di riconoscere comunicazioni manipolatorie o potenzialmente ingannevoli.

Questi orientamenti pedagogici, accomunati dalla convinzione dell'importanza strategica dell'insegnamento dell'argomentazione, hanno trovato negli ultimi anni una concreta applicazione in alcune scuole italiane attraverso l'adozione del *Debate*: una pratica didattica di origine anglosassone basata sul confronto dialettico tra due squadre, chiamate a sostenere tesi opposte su una mozione prestabilita. Nel rispetto di regole e tempi codificati, ogni squadra deve non solo difendere la propria posizione, ma anche dimostrare capacità di pensiero critico, coerenza logica e abilità nell'uso di evidenze a supporto delle proprie argomentazioni. Si tratta, dunque, di un'attività altamente strutturata, in cui analisi razionale, verifica empirica e abilità retorica si intrecciano per promuovere lo sviluppo di competenze cognitive complesse. Il susseguirsi di interventi argomentativi si configura così come un esercizio rigoroso di costruzione persuasiva del discorso, fondato sull'impiego accurato di fatti, logiche argomentative e strategie efficaci.

1. Il *Debate*

Particolarmente radicate, in età moderna, nella tradizione universitaria britannica, le competizioni dialettiche, inizialmente condotte in latino e successivamente in inglese, trovarono un terreno fertile nei prestigiosi atenei di Oxford e Cambridge, per poi diffondersi anche nelle università nordamericane. L'esercizio della retorica, fondamento dell'educazione

² Cfr. A. Colombo, *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 7sgg.

³ Cfr. G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1975, p. 170.

delle *élite* intellettuali e politiche, occupava un ruolo centrale nei corsi formativi della futura classe dirigente, grazie alla sua funzione di potenziamento delle competenze espressive e argomentative⁴. Tale disciplina, profondamente radicata nel sistema scolastico occidentale dall'antichità fino a tutto l'Ottocento e per buona parte del Novecento, ha lasciato un'impronta indelebile nel tessuto culturale europeo, emergendo in ambiti molteplici, anche laddove la sua presenza non fosse esplicitamente riconosciuta. Nel corso del Novecento, queste competizioni hanno progressivamente assunto una dimensione internazionale, dando luogo all'istituzionalizzazione del *Debate* come pratica educativa anche in contesti accademici al di fuori del mondo anglosassone. In Italia, il *Debate* ha conosciuto una rapida espansione negli ultimi anni, coinvolgendo oggi oltre cinquecento scuole, come documentato dalla rete *We Debate* e dalla *Società Nazionale Debate Italia*⁵. Il crescente interesse verso tale metodologia si fonda sul riconoscimento dei suoi rilevanti benefici, non solo in termini di acquisizione di competenze metodologiche e cognitive, ma anche sul piano comunicativo, socio-relazionale ed emotivo. Il *Debate* favorisce, infatti, forme di apprendimento collaborativo (*cooperative learning*) e tra pari (*peer education*), e contribuisce a rafforzare la motivazione degli studenti grazie alla sua componente dinamica e ludica⁶. In tale prospettiva, l'I.N.D.I.R.E. (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) promuove il *Debate* come metodologia innovativa, in linea con le esigenze di rinnovamento della scuola italiana. A conferma di questo impegno, nel 2017 ha avviato le Olimpiadi italiane di *Debate*, appuntamento annuale che continua a registrare un numero crescente di adesioni da parte di istituzioni scolastiche su tutto il territorio nazionale.

Il *Debate*, inteso come interazione dialogica tra più interlocutori organizzati in squadre contrapposte su un tema prestabilito, si articola secondo formati regolamentati, che possono variare a seconda del modello

⁴ Cfr. M. De Conti-M. Giangrande, *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*, Milano, Pearson, 2017, p. 2.

⁵ Cfr. A. Zoffoli, *Debate. Manuale pratico per l'uso in classe*, Bologna, In Riga Edizioni, 2022, p. 3.

⁶ È quanto evidenziato nelle Linee guida delle Avanguardie Educative del 2019: cfr. A. Zoffoli, *Debate...* cit. p. 15.

adottato. Tra le principali tipologie si annovera il *British Parliamentary Debate*, ispirato alla struttura del parlamento britannico, in cui le squadre si dividono in favorevoli e contrari alla mozione, seguendo uno schema formale ben codificato; il *Debate accademico*, che pone l'accento sulla coerenza logica, l'accuratezza della ricerca e la solidità delle evidenze a supporto delle tesi sostenute; il *Public Speaking-Forensic Debate*, orientato a convincere un pubblico più ampio e spesso inserito in contesti comunicativi meno formali; infine, il *Lincoln-Douglas Debate*, una forma di dibattito individuale incentrato sull'analisi e la discussione di affermazioni di natura etica o filosofica⁷.

Nonostante le differenze strutturali, tutte le varianti del *Debate* prevedono alcune fasi imprescindibili: l'assegnazione della mozione (il tema oggetto di discussione), la preparazione delle argomentazioni mediante la raccolta e l'analisi di dati, fonti ed evidenze, e infine il confronto vero e proprio tra le squadre, regolato da tempi e modalità prestabilite. Tra i diversi modelli, il formato parlamentare è attualmente il più diffuso, in particolare nella sua declinazione scolastica nota come *World Schools Debate (WSD)*, pensata per studenti della scuola secondaria di secondo grado. Questo protocollo è adottato nella maggior parte dei paesi, dalla Germania a Israele, dall'Italia al Pakistan, dalla Romania, alla Slovenia e al Sud Corea, a testimonianza della crescente internazionalizzazione di tale metodologia didattica.

Nel *World Schools Debate*, il confronto si apre con un discorso introduttivo in cui ciascuna squadra delinea la propria posizione e anticipa i punti principali della strategia che intende seguire. A questa fase iniziale segue quella argomentativa, incentrata sulla presentazione di affermazioni supportate da ragionamenti logici ed evidenze, sulla confutazione delle tesi avversarie mediante l'individuazione di punti deboli e incongruenze, sulla risposta a eventuali obiezioni e sull'interazione con gli opposenti attraverso domande volte a mettere alla prova la tenuta delle loro argomentazioni. Il dibattito si conclude con un riepilogo dei punti chiave emersi. Fulcro del dibattito, dunque, è una ben calibrata successione di dimostrazioni e prove, capaci di conferire solidità razionale alla tesi sostenuta e di renderla persuasiva. La struttura argomentativa rappresenta,

⁷ Cfr. M. De Conti-M. Giangrande, *Debate ...* cit. pp. 7-8.

per ogni *Debater*, lo strumento fondamentale da gestire con precisione e piena padronanza, allo scopo di affrontare con successo il confronto con la squadra avversaria. Essa richiede una linea di sviluppo coerente e convincente, fondata su repliche puntuali alle obiezioni altrui e sulla dimostrazione rigorosa della validità delle proprie posizioni. Questa capacità argomentativa, presentata sotto etichette anglofone e accattivanti, ma radicata nelle tecniche classiche della retorica, inoltre, non può prescindere dall'attenzione all'espressività vocale e alla comunicazione non verbale. Voce, intonazione, ritmo e gestualità concorrono, infatti, a dare maggiore forza e incisività ai contenuti, trasformando l'intervento in una *performance* di *public speaking* chiara, coinvolgente ed efficace⁸.

2. La scuola degli antichi

Chissà quale sarebbe stata la reazione di un maestro di retorica dell'antichità nel vedere riemergere, nelle scuole italiane, il modello educativo a lui familiare, centrato sull'insegnamento delle tecniche argomentative, sotto le vesti moderne dell'esperienza anglosassone del *Debate*. Una pratica che, al di là dell'aspetto contemporaneo e della forma regolamentata, ma pur sempre estemporanea e circoscritta alle competizioni, affonda le proprie radici nella consolidata tradizione scolastica dei Greci e dei Romani. Si tratta, in effetti, di una prassi formativa ampiamente sperimentata, rimasta pressoché invariata nel corso del tardoantico e del medioevo, tanto da imprimere un segno duraturo nell'evoluzione del pensiero educativo dell'Occidente⁹. Questa prassi formativa mirava a sviluppare le abilità locutorie degli allievi, da impiegare nei più diversi ambiti della vita, attraverso una serie di esercizi retorici a difficoltà crescente, noti come *progymnasmata*. In una prima fase, sotto la guida

⁸ Cfr. M. De Conti-M. Giangrande, *Debate* ... cit. pp. 121-123.

⁹ Cfr. H.I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, trad. it. Roma, Studium, 1964³, pp. 7-26; L. Pirovano, *Le Interpretationes Vergilianaee di Tiberio Claudio Donato. Problemi di retorica*, Roma, Herder, 2006, p. 150; G.M. Masselli, *Status causae tra dottrina e prassi scolastica*, Madrid, Ediciones Clásicas, 2016, p. 21. Per una visione complessiva sull'influenza della scuola antica nell'orientare la didattica occidentale, cfr. i saggi contenuti nel volume: G.M. Masselli-F. Sivo (a cura di), *Il ruolo della scuola nella tradizione dei classici latini. Tra Fortleben ed esegesi*, I-II, Atti del Convegno Internazionale (Foggia, 26-28 ottobre 2016), Foggia-Campobasso, Il Castello, 2017.

del *grammaticus*, l’addestramento consisteva prevalentemente nella rielaborazione di favole esopiche o nella composizione di etopee, ovvero discorsi immaginari attribuiti a personaggi storici o mitologici, nonché nella narrazione di episodi a tono tragico o comico. In un secondo momento, con il passaggio al *rhetor*, gli esercizi assumevano un carattere più articolato: si richiedeva la riscrittura di testi storici, la conferma o la confutazione di fatti ambigui, l’argomentazione di una tesi, la celebrazione di una virtù o la condanna di un vizio, l’analisi di leggi e norme, fino alla composizione ed esposizione di discorsi, dapprima davanti al maestro, poi, in occasioni prestabilite, di fronte a un pubblico selezionato di parenti e amici. Tutto ciò costituiva una preparazione graduale e sistematica alla pratica declamatoria vera e propria, il momento culminante della formazione retorica, che si concretizzava nell’affrontare le *controversiae* (dibattiti giuridici fintizi) e le *suasoriae* (discorsi persuasivi su questioni morali o politiche)¹⁰.

All’interno di questa collaudata metodologia didattica, l’argomentazione costituiva un elemento essenziale, finalizzato, allora come oggi, alla promozione di un apprendimento critico e consapevole. Lo aveva ben compreso il filosofo Chaïm Perelman¹¹, tra i principali artefici del rinnovato interesse scientifico per la retorica classica, che egli considerava non solo oggetto di studio teorico, ma anche strumento concreto da

¹⁰ Sugli esercizi che caratterizzavano la *routine* scolastica dell’antichità, cfr. P. De Paolis, *Le letture nella scuola del grammatico*, «Paideia» LXVIII, 2013, pp. 465-487; C. Buongiovanni, *Il maestro di scuola*, in A. Marcone (a cura di), *Storia del lavoro in Italia. L’età romana*, I, Roma, Castelvecchi, 2016, pp. 512-523; F. Berardi, *La retorica degli esercizi preparatori. Glossario ragionato dei progymnasmata*, Hildesheim-New York, Georg Olms Verlag, 2017, pp. 3sgg.; M. Pugliarello, *La scuola del grammaticus. Lingua e didattica*, Genova, Ledizioni, 2018, pp. 15-18; C. Longobardi, *Imparare il latino leggendo gli auctores: l’insegnamento nella scuola antica (e una proposta per quella attuale)*, in G. Cipriani-A. Cagnolati (a cura di), *Scienze umane tra ricerca e didattica. II. Le frontiere della didattica tra discipline, competenze e strategie di apprendimento*, Foggia-Campobasso, Il Castello, 2019, pp. 62-64; A. Stramaglia, *Come si insegnava a declamare? Riflessioni sulle routines scolastiche nell’insegnamento retorico antico*, in L. Del Corso-O. Pecere (a cura di), *Libri di scuola e pratiche didattiche. Dall’Antichità al Rinascimento*, Atti del Convegno Internazionale di Studi (Cassino, 7-10 maggio 2008), I, Cassino, Edizioni Università di Cassino, 2010, pp. 111-151; R. Nocchi, *Quintiliano*, Brescia, Scholé, 2020, p. 87.

¹¹ Ch. Perelman-L. Olbrechts Tyteca, *Trattato dell’argomentazione. La nuova retorica*, trad. it. Torino, Einaudi, 1989, pp. 48-50.

reintrodurre nella pratica educativa quotidiana, a partire proprio dalle aule scolastiche. Del resto, è seguendo le tracce lasciate dai maestri dell'antichità che si possono delineare con maggiore chiarezza i contorni di una prassi formativa efficace, oggi più che mai attuale. Una prassi capace di potenziare le abilità comunicative attraverso un esercizio costante e graduale: dagli iniziali *progymnasmata* fino alla declamazione vera e propria, in un crescendo di complessità che non solo preparava il discente alla vita forense e pubblica, ma ne affinava anche le capacità espressive, logiche e mnemoniche, favorendo la formazione di individui dotati di maggiore chiarezza di pensiero, padronanza espressiva e capacità critica

Uno degli esercizi più complessi era quello della confutazione o conferma¹², in cui lo studente era chiamato a dimostrare la verosimiglianza o, al contrario, l'inverosimiglianza di un determinato fatto. A tal fine, si ricorreva spesso a episodi dal carattere paradossale tratti da Tito Livio, come le vicende di Valerio e il corvo, Romolo e la lupa, Numa ed Egeria o il concepimento miracoloso di Scipione da parte di un serpente. Il discente doveva analizzare tali narrazioni, discutendone criticamente la plausibilità storica, esercitando così la propria capacità di argomentare in modo rigoroso. Questo tipo di esercizio costituiva una tappa fondamentale nel percorso di acquisizione di una tecnica argomentativa efficace e ben calibrata, da applicare in contesti più complessi, come le cause congetturali, in cui si discuteva la veridicità o meno di un evento sulla base di indizi, probabilità e deduzioni logiche. All'interno di questo graduale *iter*, anche la fase declamatoria prevedeva tappe preparatorie ben definite. Essa comprendeva la composizione di discorsi finti di genere deliberativo, volti a persuadere a intraprendere o evitare una determinata azione (*suasoriae*), nonché la partecipazione a discussioni giudiziarie simulate, basate su casi legali immaginari ma verosimili, in cui il declamante assumeva il ruolo di accusatore o difensore, seguendo le modalità proprie del processo forense (*controversiae*)¹³.

¹² Cfr. Quint. *inst.* 2, 4, 18-19. Sulla metodologia descritta da Quintiliano, cfr. R. Nocchi, *Quintiliano ...* cit. pp. 96-97.

¹³ Per un'esplorazione dei diversi aspetti che caratterizzano le declamazioni, cfr. i saggi raccolti in: M. Lentano (a cura di), *La declamazione latina. Prospettive a confronto sulla retorica di scuola a Roma antica*, Napoli, Liguori, 2015; A. Lovato-A. Stramaglia-G. Traina

Secondo Quintiliano¹⁴, tale esercizio doveva essere preceduto da un'attenta esegezi tecnico-retorica delle orazioni di celebri oratori, svolta sotto la guida del maestro. La lettura e la memorizzazione di questi testi, unite a un'analisi approfondita delle figure retoriche e del lessico impiegati, costituivano un passaggio fondamentale per l'acquisizione di una padronanza stilistica approfondita e per l'uso strategico degli strumenti argomentativi. L'esposizione del discorso, che avveniva in piedi davanti al docente e alla classe, rappresentava infine un esercizio performativo essenziale: serviva ad abituare lo studente alla dimensione pubblica dell'oratoria, preparandolo a sostenere con sicurezza e autorevolezza un discorso di fronte a un pubblico, come documenta lo stesso Quintiliano nella descrizione della sua pratica educativa.

Quint. *inst.* 1, 11, 14 ediscere etiam electa ex iis (scil. orationibus) cogat (scil. magister) et ea dicere stantem clare et quem ad modum agere oportebit, ut protinus pronuntiationem, vocem, memoriam exerceat.

Grande importanza era attribuita anche all'*actio*, ovvero all'esecuzione del discorso, che prevedeva un'attenta modulazione dei gesti e dell'intonazione della voce, in modo adeguato al contenuto e al tono di ciascuna parte dell'orazione. Un esempio emblematico di tale attenzione è offerto dal commento a un celebre passo della *Pro Milone* di Cicerone:

Quint. *inst.* 11, 3, 47-51 Proponamus enim nobis illud Ciceronis in oratione nobilissima pro Milone principium: nonne ad singulas paene distinctiones quamvis in eadem facie tamen quasi vultus mutandus est? «Etsi vereor, iudices, ne turpe sit pro fortissimo viro dicere incipientem timere». Etiam si est toto proposito contractum atque summissum, qua et exordium est et solliciti exordium, tamen fuerit necesse est aliquid plenius et erectius dum dicit «pro fortissimo viro», quam cum «Etsi vereor» et «turpe sit» et «timere».[...] Nam sequens latum etiam atque fusum est: «Non enim corona consessus vester cinctus est, ut solebat». Quod notavi ut appareret non solum

(a cura di), *Le declamazioni maggiori pseudo-quintiliane nella Roma imperiale*, Berlin-Boston, De Gruyter, 2021.

¹⁴ Quint. *inst.* 2,7,4. Sulla prassi scolastica dei maestri antichi, cfr. A. Stramaglia, *Come si insegnava a declamare?* ... cit. pp. 111-151.

in membris causae sed etiam in articulis esse aliquam pronuntiandi varietatem, sine qua nihil neque maius neque minus est.

Alle fasi della lettura, analisi ed esposizione di discorsi celebri seguiva, poi, la composizione di declamazioni ispirata a modelli predisposti dal maestro. Questi forniva *divisiones*, ossia scarne ossature argomentative, che lo studente era chiamato a sviluppare in forma scritta e a sottoporre alla verifica orale: utile viatico, questo, all'acquisizione di autonomia compositiva, soprattutto in vista della gestione sicura e coerente della sequenza argomentativa¹⁵. Quintiliano raccomandava infatti di non limitarsi a esporre le *divisiones* in modo sintetico, ma di svilupparle in profondità, corredandole di esempi. In questo modo, l'esercizio sulla *divisio* favoriva la capacità di arricchire la struttura essenziale dell'orazione con contenuti adeguati, rendendo gli argomenti più solidi e seducenti:

Quint. *inst.* 5, 12, 6 Quaedam argumenta ponere satis non est: adiuvanda sunt; ut «cupiditas causa sceleris fuit»: quae sit vis eius; «ira»: quantum efficiat in animis hominum talis affectio. Ita et firmiora erunt ipsa et plus habebunt decoris, si non nudos et velut carne spoliatos artus ostenderint.

Emblematica è la presenza costante del maestro, che affiora, ad esempio, sullo sfondo nelle *Declamationes minores* pseudo quintilianee, mentre si rivolge ai suoi allievi impartendo indicazioni precise e fornendo un elenco di argomentazioni da sviluppare su un determinato tema¹⁶. In altri casi, invece, il maestro poteva procedere affidando all'allievo un abbozzo di orazione da rielaborare liberamente, cui seguiva una pubblica *emendatio*, secondo una prassi documentata da Seneca il Vecchio in riferimento al metodo del retore Albuzio:

¹⁵ Cfr. E. Dickey, *Learning latin the ancient way. Latin textbooks from the ancient world*, Cambridge, Cambridge University Press, 2016, pp. 14-23; pp. 144-146; M. Lentano, *La declamazione a Roma*, Palermo, Palumbo, 2017, p. 19; R. Nocchi, *Quintiliano ... cit.* p. 131.

¹⁶ Cfr. ex. gr. Ps. Quint. *decl. min.* 320, 1; 249, 1; sull'argomento, cfr. C. Oppiliger, *Quelques réflexions sur la méthode (ou les méthodes?) du Maître des Petites déclamations*, in A. Casamento-D. van Mal-Maeder-L. Pasetti (a cura di), *Le Declamazioni minori dello Pseudo-Quintiliano. Discorsi immaginari tra letteratura e diritto*, Berlin-Boston, De Gruyter, 2016, pp. 103-116.

Sen. *contr. 7 praef.* 1 raro totam controversiam implebat: non posses dicere divisionem esse, non posses declamationem; tamquam declamationi multum deerat, tamquam divisioni multum supererat.

Alla composizione di discorsi in totale autonomia, dunque, si giungeva dopo un lungo *training*, che potenziava la preparazione, rendeva solida la gestione argomentativa e più sicura l'esecuzione performativa. Si evitava, in questo modo, l'eventualità di incorrere nelle parole fatue di una retorica effimera e finalizzata alla sola esibizione spettacolare: una deriva contro cui metteva in guardia Quintiliano¹⁷, criticando l'atteggiamento di quei genitori che misuravano la preparazione dei figli dal numero di esecuzioni pubbliche, incuranti del fatto che, così facendo, li spingevano ad accumulare concetti e luoghi comuni, senza aver prima costruito solide basi di competenza. Di fronte a un esibizionismo che, allora come oggi, rischiava di prevalere sulle finalità educative, il retore consigliava una didattica graduale, che consentisse una progressiva sedimentazione della preparazione. Questo processo formativo prevedeva una serie di esercizi via via più complessi, vaste letture e la memorizzazione di brani tratti da orazioni celebri, rinviando il momento della declamazione delle proprie composizioni al termine del percorso, come ricompensa per i progressi raggiunti¹⁸.

3. *Debate* e metodologia scolastica a confronto

Nella pratica dell'odierno *Debate* emerge chiaramente il medesimo impianto retorico che caratterizzava gli esercizi scolastici dell'antichità, finalizzati a sviluppare la capacità di costruire discorsi articolati e persuasivi, efficaci tanto nel contesto scolastico quanto al di fuori di esso. Questo impianto, oggi semplificato per agevolare la preparazione in vista della competizione, viene rivestito di una terminologia anglosassone che ne maschera la continuità storica sotto l'apparenza di novità. La retorica, infatti, continua a subire una svalutazione culturale, riduttivamente as-

¹⁷ Quint. *inst.* 2, 10, 3-15; 2, 12, 9-11. Di questo si lamentava anche Petronio (*Sat.* 1).

¹⁸ Sulla gradualità dell'acquisizione delle abilità composite nel *curriculum* formativo di Quintiliano, cfr. R. Nocchi, *Quintiliano ...* cit. pp. 128-129.

sociata a un linguaggio ampolloso e artificioso: un pregiudizio, questo, che ne ha accompagnato il progressivo declino nel tempo¹⁹. Eppure, le tecniche di comunicazione che essa ha tramandato, profondamente radicate nel sistema educativo dei Greci e dei Latini, continuano a riemergere in contesti sempre nuovi, segno della loro persistente vitalità nel tessuto culturale dell’Occidente²⁰. Non si può che condividere, dunque, quanto osservato da Cipriani, il quale, sottolineando la straordinaria capacità degli antichi di anticipare i tempi anche in un ambito cruciale come l’educazione, rileva come, adottando la loro lezione, «la scuola dell’antica Roma, con le sue diramazioni fino alle realtà provinciali del tardo impero, potrebbe configurarsi come quella ‘scuola del futuro’ auspicata dai nuovi pionieri della didattica e percorsa oggi da pratiche formative infarcite di anglicismi altisonanti»²¹.

Anche il *Debater*, in modo del tutto analogo all’oratore dell’antichità, è chiamato a sviluppare con rigore la propria linea argomentativa, fulcro di una strategia comunicativa efficace. Non a caso, i manuali dedicati al *Debate* pongono grande enfasi sulla costruzione del ragionamento²², che deve risultare chiaro, coerente, adattabile al contesto e conforme ai criteri di valutazione di giudici e pubblico, riprendendo, in fondo, i precetti già formulati da Aristotele, Cicerone e Quintiliano. In quelli che potremmo considerare autentici studi psico-sociologici *ante litteram*²³, questi maestri della retorica si soffermavano sull’analisi dell’uditario, indagandone caratteristiche, differenze di temperamento e aspettative: elementi fondamentali che, se sapientemente colti e tradotti in strategie discorsive,

¹⁹ Cfr. B. Mortara Garavelli, *Manuale di retorica*, Milano, Bompiani, 1988, p. 7; M. Thompson, *La fine del dibattito politico. Come la retorica sta distruggendo la lingua della democrazia*, Milano, Feltrinelli, 2017, pp. 36-37.

²⁰ Cfr. A. Prato, *Retorica e comunicazione persuasiva. Le forme della manipolazione*, Pisa, Edizioni ETS, 2021, p. 97.

²¹ G. Cipriani, *Presentazione*, in G.M. Masselli-F. Sivo (a cura di), *Il ruolo della scuola nella tradizione dei classici latini* ... cit. p. 3.

²² Cfr. M. De Conti-M. Giangrande, *Debate* ... cit. pp. 106-112; A. Zoffoli, *Debate* ... cit. pp. 58-70; Ch. Sanchez, *Il Debate nelle scuole. Tecniche e strategie efficaci per avviare il Debate in classe*, Torino, Sanoma, 2023, pp. 39-41.

²³ Cfr. Arist. *Rh.* II, 11-17, 1388b-1391b; Cic. *part.* 90; Quint. *inst.* 3, 8, 38-45. Per una disamina sull’argomento, cfr. Ch. Perelman-L. Olbrechts Tyteca, *Trattato dell’argomentazione* ... cit. pp. 26 sgg.

potevano rivelarsi decisivi nel guidare le opinioni degli ascoltatori. Basti pensare, inoltre, alla ricchezza delle loro trattazioni sull'argomentazione, corredate da precisi suggerimenti operativi pensati per favorire l'adesione intellettuale dell'uditario alle tesi sostenute²⁴: nei tribunali, così come in politica o nelle aule scolastiche, avvocati, politici e studenti si confrontavano secondo i modelli dell'oratoria classica (giudiziaria, deliberativa ed epidittica), dibattendo tesi contrapposte e cercando di orientare il consenso del pubblico su questioni spesso altamente controverse.

Pur nella generale affinità di impostazione, il *Debate* contemporaneo dedica particolare attenzione alla definizione della mozione, ovvero alla formulazione chiara dell'affermazione da sostenere o confutare, considerata il punto di partenza imprescindibile del confronto²⁵. Nella scuola retorica antica, invece, era lo *status controversiae* a costituire il perno concettuale dell'elaborazione argomentativa²⁶. Individuare con precisione la tipologia di disaccordo (*status*) era ritenuto essenziale per cogliere l'asse portante della contesa e delineare la strategia più efficace. Tale strategia si articolava in modo coerente con lo *status* identificato: lo *status conjecturalis*, basato su ipotesi, indizi e un'attenta analisi delle circostanze; lo *status definitivus*, volto a chiarire la natura del fatto; lo *status qualitatis*, relativo alla liceità o giustificazione dell'azione; oppure lo *status translationis*, in cui si metteva in discussione la legittimità stessa della causa. Di fronte alla complessità dell'individuazione dello *status* adeguato alla propria *controversia*, il maestro antico raccomandava di procedere con un metodo di selezione per esclusione. Ce lo mostra un frammento di prassi didattica tratto da un passo pseudo-quintiliano,

²⁴ Per una dettagliata analisi, cfr. H. Lausberg, *Handbuch der literarischen Rhetorik*, I-II, München, Max Hueber Verlag, 1960, §§ 348-430.

²⁵ Cfr. M. De Conti-M. Giangrande, *Debate* ... cit. pp. 29-43; A. Zoffoli, *Debate*... cit. pp. 50-57.

²⁶ Sulla dottrina degli *status*, cfr. L. Calboli Montefusco, *La dottrina degli status nella retorica greca e romana*, Hildesheim-Zürich-New York, Olms-Weidmann, 1986; L. Calboli Montefusco, *Logica, retorica e giurisprudenza nella dottrina degli status*, in D. Mantovani (a cura di), *Per la storia del pensiero giuridico romano. Dall'età dei pontefici alla scuola di Servio*, Atti del seminario (San Marino, 7-9 gennaio 1993), Torino, Giappichelli, 1996, pp. 209-228; E. Berti, *Scholasticorum Studia. Seneca il Vecchio e la cultura retorica e letteraria della prima età imperiale*, Pisa, Giardini, 2007, pp. 115-127; G.M. Masselli, *Status causae* ... cit. pp. 26-34.

in cui il retore prende la parola per orientare i suoi allievi, non senza ricordare, con tono velatamente polemico, la frequenza con cui abbia già affrontato la questione:

Ps. Quint. *decl. min.* 320, 1 *Saepe vobis dixi quomodo ad inveniendum statum facillime perveniretis. Qui sint, omnes novistis. Primum singulos repetite; sublatis iis quos certum erit non esse, inter residuos quaeremus.*

In un'ottica di dialogo tra il sapere antico e le modalità applicative contemporanee, una definizione accurata della mozione, che chiarisca il tema del dibattito, non può prescindere da una gestione scrupolosa degli *status*. Questi ultimi rappresentano uno strumento utile nel processo di decostruzione della mozione, poiché permettono di precisare le sfaccettature del conflitto e di orientare la scelta delle strategie argomentative più efficaci per affrontarlo.

Quando si entra nel merito delle tipologie argomentative da adottare, il *Debate* si caratterizza per un ricorso frequente ad acronimi e termini anglofoni. Si va dalle aree tematiche classificate come S.U.P.R.E.M.A. (Sociale, Umana, Politica, Religiosa, Economica, Morale, Ambientale), S.P.E.R.M. (Social, Politics, Economy, Environment, Ethics, Religion, Moral issues) e S.P.E.A.R.E. (Sociale, Politica, Economica, Ambientale, Religiosa, Etico-morale), fino al modello argomentativo A.R.E.L. (*Assertion, Reasoning, Evidence, Link back*), tra i più consigliati per la strutturazione di un'orazione incisiva²⁷. Dietro le denominazioni criptiche si cela la struttura classica del discorso²⁸, che inizia con l'*exordium*, in cui viene presentata in modo chiaro l'idea centrale (denominata *Assertion*), per poi passare alla sua dimostrazione (*Reasoning*). Questa sezione corrisponde all'antica *argumentatio*, focalizzata su ragionamenti ipotetico-causalì, o sviluppati tramite induzione, deduzione e analogia, e su una *probatio*, destinata a validare l'argomentazione con una serie di prove (*Evidence*). Le prove possono derivare dall'*auctoritas* di figure celebri, da fatti generali, statistiche o risultati di ricerche scientifiche. Infine, la conclusione (*Link back*) riprende l'idea centrale espressa all'inizio,

²⁷ A. Zoffoli, *Debate ...* cit. pp. 58-60.

²⁸ Cfr. H. Lausberg, *Handbuch ...* cit. §§ 263-442.

riconfermando in modo sintetico i principi e i valori che sorreggono l'intera argomentazione. Viene ripresa integralmente, dunque, la struttura canonica del corpo del discorso (*exordium, narratio, argumentatio, conclusio*), insieme all'impianto argomentativo, secondo le linee già tracciate da Quintiliano²⁹. Quest'ultimo, tuttavia, aveva arricchito tale modello con un articolato sistema di prove logiche, frutto dell'*inven-tio*, sviluppate attraverso una serie di *topoi* funzionali alla costruzione del ragionamento persuasivo. La particolareggiata catalogazione fornita dall'antico *rethor*, che ne dettagliava le tipologie (*a persona, a re, a tempore, a loco, a modo, a simili, a comparatione* etc.), dava luogo a sviluppi argomentativi complessi³⁰. Nel *Debate*, invece, questa articolata classificazione è sostituita da una più semplice riduzione, accompagnata da indicazioni generali sulla necessità di mantenere linee coerenti capaci di esplicitare la propria posizione, sostenerla efficacemente e, allo stesso tempo, confutare le argomentazioni della controparte³¹. La confutazione costituisce, non a caso, un elemento cruciale nel *Debate*, in continuità con la *refutatio*³² della retorica classica. Finalizzata a mettere in discussione la tenuta dell'impianto argomentativo avversario, essa opera attraverso la contestazione di definizioni, presupposti empirici e assunti logici, sia con attacchi diretti, sia prevenendo in anticipo le possibili critiche e sollevando domande strategiche (*cross-examination*). Come già ben evidenziato dagli antichi retori³³, la forza di un discorso non risiede soltanto nella qualità delle prove presentate, ma soprattutto nella capacità di respingere le obiezioni: il livello di persuasione, quindi, dipende in larga misura dall'efficacia con cui le argomentazioni resistono alle repliche.

²⁹ Quintiliano raccoglie materiali precedenti, come si evince dal lungo *excursus* introduttivo alla sezione circa l'uso di ἐνθύμησα, *argumentum*, *ratio*, *ratiocinatio* nella trattazione di altri retori: Quint. *inst.* 5, 10, 1-13.

³⁰ Quint. *inst.* 5, 10, 1sgg. Per un confronto con la trattazione di altri retori, cfr. H. Lau-sberg, *Handbuch* ... cit. §§ 374-399.

³¹ Cfr. ex.gr. Ch. Sanchez, *Il Debate nelle scuole...* cit. pp. 10-11.

³² Sulla divisione dell'*argumentatio* in *probatio* e *refutatio*, cfr. *Rhet. Her.* 3, 8; Quint. *inst.* 3, 9, 1-5.

³³ Cfr. H. Lausberg, *Handbuch* ... cit. § 430.

4. Riflessioni conclusive

Nel solco della tradizione classica, il moderno *Debate* si rivela profondamente intrecciato con la retorica, della cui *doctrina* si appropria, più o meno criticamente, per rielaborarla in funzione di nuovi destinatari e contesti. La storia della retorica classica – sistema complesso, concepito dai Greci, trasmesso ai Romani e codificato in modo esemplare nella *summa quintiliana* – è, infatti, attraversata da incessanti trasformazioni: un processo continuo fatto di acquisizioni e perdite, di riorganizzazioni e ridefinizioni interne, che ha via via riconfigurato i suoi elementi secondo assetti sempre nuovi³⁴. In questo orizzonte, il *Debate* scolastico appare oggi come una riscrittura moderna, nella quale si intravedono, in filigrana, le trame delle antiche *controversiae*, delle quali viene recuperato il valore del confronto dialettico, inteso come strumento di apertura all’altro e mezzo di persuasione fondata su riflessione critica e rigore argomentativo. Proprio in quanto esercizio collettivo della parola, non tradisce la finalità educativa della retorica antica; al contrario, ne attualizza gli aspetti più dinamici, adattandoli alle esigenze della didattica contemporanea. Esso favorisce infatti il lavoro di squadra, l’apprendimento cooperativo e lo sviluppo di competenze trasversali, dalla comunicazione efficace alla cooperazione, fino alla capacità di adattamento, che rappresentano oggi obiettivi fondamentali della formazione³⁵. Se si considera, poi, la spinta all’analisi critica delle informazioni e alla valutazione delle diverse prospettive, esercitate nel percorso di costruzione delle argomentazioni, va riconosciuto al *Debate* la capacità di allenare il pensiero e la riflessione metacognitiva, viatico per far diventare gli studenti intellettualmente autonomi.

Se limitato alla preparazione in vista della gara, però, il *Debate* rischia di perdere gran parte del suo potenziale formativo, quel potenziale che possedeva la retorica, insieme alla prassi educativa con cui gli antichi la trasmettevano. Una più definita percezione dell’utilizzo della dottrina classica, mediante l’associazione di ogni segmento del dibattimento

³⁴ Questo concetto è espresso da B. Mortara Garavelli, *Manuale di retorica* ... cit. p. 57.

³⁵ Cfr. M. De Conti-M. Giangrande, *Debate* ... cit. pp. 9-14; A. Zoffoli, *Debate* ... cit. pp. 15-18.

al corrispettivo elemento di un'antica *controversia*, fornirebbe di certo agli studenti un'utile base storica e teorica al proprio lavoro, rendendo l'attività più profonda e consapevole. L'assunzione a scuola dei principi dell'antica metodologia di insegnamento, inoltre, amplierebbe lo spettro di utilizzo del *Debate* oltre il limite dell'occasionale competizione, favorendone l'inserimento nella pratica didattica, quale strumento d'elezione per raggiungere un solido dominio linguistico, una gestione efficace dei discorsi in pubblico e la costruzione di opinioni ragionate. Già Quintiliano (*inst.* 2,12,9-11), del resto, metteva in guardia dal rincorrere l'uso della parola per effetti meramente superficiali, finalizzati a *performance* brillanti, e raccomandava, per converso, un processo formativo serio e progressivo, che producesse un uso ponderato delle tecniche di comunicazione³⁶. La proposta formativa di Quintiliano, il cui assetto poggiava sulla gradualità della pratica retorica, che portava all'assimilazione dei suoi fondamenti e alla piena cognizione del fine educativo della parola, dovrebbe tradursi in un percorso didattico trasversale, che accompagni lo studente passo dopo passo: dalle basi del ragionamento alla costruzione argomentativa complessa, attraverso attività non solo performative, ma anche metacognitive, fatte di riflessioni sul proprio modo di argomentare, analisi degli errori e con lo sguardo rivolto a precisi modelli di riferimento. Un lavoro integrato, insomma, fatto di lettura e analisi di testi classici (come stralci di orazioni ciceroniane), insieme a laboratori pratici di *Debate* ispirati a quei testi e modellati sui *progymnasmata*, potrebbe dare certamente nuova linfa alla tradizione umanistica, trasformando la scuola in luogo in cui la parola ritorna a essere fulcro del percorso formativo.

In sintonia con il pensiero di Quintiliano, si può sostenere che il *Debate* assuma reale significato solo all'interno di un progetto educativo di lungo periodo, finalizzato non solo alla formazione di oratori competenti, ma anche di cittadini maturi, capaci di governare le proprie idee, rispettare quelle altrui e argomentare con rigore e responsabilità. Una forma autentica di educazione alla parola e al pensiero, in grado di restituire alla retorica la sua funzione originaria di strumento per la formazione del cittadino. Non mera tecnica finalizzata alla competizione, bensì metodologia educativa fondata sull'apprendimento, lo sviluppo personale e

³⁶ Sulla posizione di Quintiliano, cfr. R. Nocchi, *Quintiliano ...* cit. pp. 135-136

la convivenza civile, in continuità con la tradizione pedagogica dei retori dell'antichità e, al contempo, dispositivo culturale essenziale per affrontare in modo critico e responsabile le sfide del mondo contemporaneo.

Abstract

The paper analyzes the importance of argumentation in contemporary education, because it is able to develop critical thinking and communicative skills by comparing divergent opinions. These training values are now the basis of the Debate: it is an anglo-saxon teaching practice adopted in some Italian schools, which provides for a regulated comparison between teams on specific topics. The Debate is linked to the Greco-Roman rhetorical tradition, in particular to *progymnasmata* and *declamationes*, which are progressive exercises for the training of the speaker. While sharing common foundations, the Debate gives priority to the competitive aspect, whereas the methodology of ancient masters focused on gradual learning. A critical reassessment of classical rhetoric within contemporary educational practice is therefore proposed. The aim is to integrate more deeply the Debate and the theoretical and educational foundations of the ancient Rhetoricians.

Antonella Tedeschi
antonella.tedeschi@unifg.it

Sebastiano Valerio

“Nel mezzo del cammin”: percorsi narrativi e di orientamento didattico nella letteratura italiana

1. I percorsi della testualità nella didattica

A ben pensarci, la prima grande opera della letteratura italiana, la *Divina commedia* di Dante Alighieri, si apre con un atto di orientamento:

Nel mezzo del cammin di nostra vita
mi ritrovai per una selva oscura,
ché la diritta via era smarrita.

Lo smarrimento esistenziale di Dante nella selva oscura non è tanto la contingente situazione in cui il “peccato” lo ha condotto, quanto una condizione esistenziale, che rende paradigmatico il protagonista, Dante personaggio. In quel verso incipitario possiamo leggere una citazione di Isaia 38, 10 («*in dimidio dierum meorum vadam ad portas Inferi*»). Il testo biblico qui evocato raccontava del re di Giuda, Ezechia, che si era ammalato ed era guarito: potremmo spingerci a sostenere che in quel primo verso vi sia, in qualche modo, già il senso ultimo del poema. In quella storia biblica, però, vi era anche lo smarrimento del personaggio che era costretto a lasciare la casa contro la sua volontà e ad andare lontano. Nei versi danteschi è possibile anche riconoscere un’altra immagine di “smarrimento”, in quanto l’apparizione delle tre fiere, di lì a poco, con tutto il peso allegorico del loro complesso senso, somiglia non genericamente al dramma biblico, ma alla sua dimensione più profonda, cioè all’esperienza di perdita e di smarrimento.

mente alla situazione iniziale del *Tesoretto* di quel Brunetto Latini, che fu maestro di Dante. Chi riorienta Dante, chi gli offre una via alternativa di uscita e lo fa tornare a sperare è però un altro scrittore, Virgilio, e la sua opera principale, l'*Eneide*, è la guida che lo conduce lungo la nuova strada. Insomma, è la letteratura che offre sussidio nella ricerca di senso e di una strada in un contesto di perdita e disorientamento, perché Virgilio è fonte di eloquenza e scrittura, «maestro» e «autore» (*Inf.* I, 79-87). Ed è Virgilio a dire a Dante: «A te convien tenere altro viaggio» (*Inf.* I, 91), intendendo anzitutto l'adozione di modelli interpretativi e di scrittura nuovi. L'«altro viaggio» di Dante è un viaggio letterario che riattualizza e dà nuovo senso al modello virgiliano. La letteratura, in questo caso rappresentata dal “classico” Virgilio, offre, dunque, un percorso di uscita, una via di fuga e orienta l'uomo lungo un viaggio complesso che però si tramuta in una riconquista della propria identità e, anzi, in una conquista di una nuova, più complessa e completa identità.

Umberto Eco, forse pensando anche al viaggio dantesco e al suo smarirsi nella selva oscura, apriva così il suo volume del 1994, *Sei passeggiate per boschi narrativi*, in cui pubblicava le lezioni che nell'anno accademico precedente aveva tenuto presso l'Università di Harvard:

Un bosco è, per usare una metafora di Borges (altro ospite delle Norton Lectures, il cui spirito sarà presente in queste mie conferenze) un giardino dai sentieri che si biforcano. Anche quando in un bosco non ci sono sentieri tracciati, ciascuno può tracciare il proprio percorso decidendo di procedere a destra o a sinistra di un certo albero e così via, facendo una scelta a ogni albero che si incontra. In un testo narrativo il lettore è costretto a ogni momento a compiere una scelta. Anzi, quest'obbligo della scelta si manifesta persino a livello di qualsiasi enunciato, almeno a ogni occorrenza di un verbo transitivo. Mentre il parlante si accinge a terminare la frase noi, sia pure inconsciamente, facciamo una scommessa, anticipiamo la sua scelta, o ci chiediamo angosciati quale scelta farà (almeno in casi di enunciati drammatici come “ieri notte nel cimitero ho visto...”)¹.

Eco metteva al centro della propria riflessione il ruolo del lettore, seguendo un percorso di ampia durata che aveva avuto significative tappe,

¹ U. Eco, *Sei passeggiate per boschi narrativi*, Milano, La Nave di Teseo, 2018², p. 5.

come *Opera aperta* del 1962 e *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi* del 1979. Dal suo punto di vista, particolarmente attento alla dimensione semiotica del messaggio letterario, Umberto Eco aveva affermato, facendo propria una lunga tradizione, che il ruolo del lettore doveva essere centrale, perché «un testo vuole che qualcuno lo aiuti a funzionare»², lasciando «al lettore l'iniziativa interpretativa, anche se di solito desidera essere interpretato con un margine sufficiente di univocità» e apprendo così lo spazio a quei *Limiti dell'interpretazione* che sono un altro suo titolo del 1990. Il testo come «prodotto la cui sorte interpretativa deve far parte del proprio meccanismo generativo»³ è così anzitutto oggetto di un processo di interpretazione che deve essere, poi, il fulcro e il cuore di ogni attività didattica che si voglia mettere in atto in sede scolastica, come cercheremo di dimostrare. Se, dunque, «il bosco è una metafora per il testo narrativo»⁴ e la letteratura è fatta di sentieri che si avventurano in un bosco e dentro i quali il lettore è costantemente chiamato a fare una propria scelta, a prendere una propria decisione per orientarsi, è evidente la responsabilità che il lettore assume su di sé. Si tratta ovviamente di una formulazione antica in cui Eco però enfatizza il ruolo del lettore.

In questo senso la letteratura può diventare metafora del mondo e l'insegnamento letterario deve sfruttare adeguatamente questa dimensione. Ha scritto Bruno Falchetto: «per dare alla letteratura una presenza più incisiva e vitale nella scuola, la prospettiva che più può aiutarci è quella – che ho appreso da Vittorio Spinazzola e Franco Brioschi – che mette al centro dello studio e dell'azione culturale l'interazione fra testo e lettore, intendendoli come elementi di un sistema, di un reticolo di soggetti e di pratiche attraverso cui l'attività e l'esperienza della letteratura si dispiega e vive socialmente»⁵. Ora, questa interazione “esperienziale” col testo avviene proprio nelle forme dell'interpretazione, come momento qualificante dell'azione didattica.

² Id., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979, p. 52.

³ Ivi, p. 54.

⁴ Id., *Sei passeggiate...*, ivi, p. 5.

⁵ B. Falchetto, *Conoscere le cornici. Per una didattica relativa della letteratura*, in *Le risorse della letteratura per la scuola democratica*, a cura di S. Giusti e N. Tonelli, QDR – Didattica e letteratura 17, Torino, Loescher, 2024, pp. 15-26: 15-16.

L'orientamento in ambito scolastico è stato spiegato con queste parole:

un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative⁶.

Orbene, l'atto dell'interpretazione di un testo letterario, narrativo o poetico che sia, mette in atto proprio questa capacità di “conoscere” in un quadro di relazioni che porti ad uno sviluppo individuale. Le narrazioni e più in generale le rappresentazioni letterarie possono condurre il lettore in contesti storici, sociali e culturali diversi e ampliarne gli orizzonti; l'atto di interpretare questi contesti, di orientarsi in essi è un potente stimolo per il pensiero critico, rendendo la letteratura e il suo insegnamento strumenti fondamentali per decifrare la complessità del reale e per formarsi un'opinione più matura e consapevole.

2. Analisi del testo e formazione

La pratica dell'interpretazione del testo letterario nella scuola può diventare dunque quella «palestra di discernimento», di cui ha parlato papa Francesco nella *Lettera del S. P. Francesco sul ruolo della letteratura nella formazione*:

A differenza dei media audiovisivi, dove il prodotto è più completo e il margine e il tempo per “arricchire” la narrazione o interpretarla sono solitamente ridotti, nella lettura di un libro il lettore è molto più attivo. In qualche modo riscrive l'opera, la amplifica con la sua immaginazione, crea un mondo, usa le sue capacità, la sua memoria, i suoi sogni, la sua stessa storia piena di drammi e simbolismi, e in questo modo ciò che emerge è un'opera ben diversa da quella che l'autore voleva scrivere. Un'opera letteraria è così un testo vivo e sempre fecondo, capace di parlare di nuovo

⁶ *Linee guida per l'orientamento*, Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022, p. 3.

in molti modi e di produrre una sintesi originale con ogni lettore che incontra. Nella lettura, il lettore si arricchisce di ciò che riceve dall'autore, ma questo allo stesso tempo gli permette di far fiorire la ricchezza della propria persona, così che ogni nuova opera che legge rinnova e amplia il proprio universo personale⁷.

Sono parole in cui si riconoscono le riflessioni di Proust, specie quando Francesco definisce apertamente la letteratura come un «telescopio puntato sul tempo»⁸, su esseri e cose, che ha il potere di far apparire alla coscienza dei fenomeni inconsci, con tutte le implicazioni che questo comporta, e di offrire un modello semplificato e compreso del mondo sociale che viviamo (come hanno sostenuto, partendo dalle neuroscienze, Raymond A. Mar e Keith Oatley)⁹. Ma ancora più importante è la riflessione tratta Jorge Luis Borges che apre il paragrafo intitolato *Ascoltare la voce di qualcuno*: «la cosa più importante è leggere, entrare in contatto diretto con la letteratura, immergersi nel testo vivo che ci sta davanti, più che fissarsi sulle idee e i commenti critici», dando ascolto alla «voce di qualcuno»¹⁰. Sembrano risuonare in queste parole le raccomandazioni che Giovanni Pascoli rivolgeva ai suoi lettori/studenti nella prefazione di *Fior da fiore*, l'antologia scolastica edita una prima volta nel 1901 e che ebbe una grandissima fortuna editoriale nel corso di tutto il Novecento: «quel che vi s'insegna e quel che dovete apprendere, sotto il nome generico di

⁷ *Lettera del S. P. Francesco sul ruolo della letteratura nella formazione*, 17 luglio 2024, edita online e in Papa Francesco, *Viva la poesia!*, a cura di A. Spataro, Milano, Ares, 2025, pp. 143-171: 144.

⁸ La citazione, a p. 162 del volume precedentemente citato, è tratta da M. Proust, *À la recherche du temps perdu. Le temps retrouvé*, Paris, Gallimard, 1954, Vol. III, p. 1041.

⁹ Cfr. O. Morin, A. Acerbi, O. Sobchuk, *Perché si muore nei romanzi: l'ipotesi della simulazione dell'ordalia*, in *La narrazione come incontro*, a cura di F. Ciotti e C. Morabito, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 59-80: 60: «L'idea che la fiction ci prepari alla vita sociale sembra dominante: la fiction potrebbe attivare e allenare la nostra capacità di immaginare i pensieri degli altri (Boyd 2009; Mar e Oatley 2008; Zunshine 2006)». Il riferimento bibliografico è a B. Boyd, *On the origin of stories*, Cambridge MA, Harvard University Press, 2009 e a R. A. Mar – K. Oatley, *The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience*, «Perspectives on Psychological Science», 3, 3, 2008, pp. 173-92 (2008). Cfr., per un approfondimento sul versante pedagogico, anche G. Annancontini, *La narrazione e l’“eroismo delle piccole cose”*, in *La mossa del gambero. Teorie, metodi e contesti di pratica narrativa*, a cura di G. Annancontini e J. L. Rodríguez-Illera, Udine, Mimesis, 2018, pp. 19-36.

¹⁰ Ivi, p. 156. La citazione di Borges è tratta da J.L. Borges, Borges, *Oral*, Buenos Aires, Emecé – De Belgrano, 1979, p. 22.

cultura e di letteratura, è l'arte sovrana e suprema: l'arte di intendere i pensieri altrui e di esprimere agli altri i pensieri vostri»¹¹.

L'opera letteraria è davvero testo vivo se sappiamo, come lettori, renderlo tale, se abbiamo la capacità di interrogarlo e farlo parlare e questo può e deve avvenire in modo che stabilisca e trasmetta il senso di un'opera letteraria non per sé, in un universo solipsistico e autoreferenziale, ma in un contesto collaborativo che sappia mettere al centro dell'incontro il testo stesso: incontro, per intenderci, tra testo e lettore, ma pure tra lettori che interpretano il testo. In ogni caso al centro c'è il testo con la sua dimensione dialogica. Ci ha ricordato Nuccio Ordine che

l'incontro tra un docente e un discente presuppone sempre un “testo” da cui partire. Senza questo contatto diretto, gli studenti avranno difficoltà ad amare la filosofia o la letteratura e, nello stesso tempo, i professori non avranno l'opportunità di sfruttare al meglio le loro qualità per stimolare passione ed entusiasmo nei loro allievi. Si finirà per spezzare definitivamente quel filo che aveva tenuto assieme la parola scritta e la vita, quel circolo che aveva consentito ai giovani lettori di imparare dai classici ad ascoltare la voce dell'umanità prima ancora che, col tempo, la vita stessa insegnasse loro a comprendere meglio l'importanza dei libri di cui ci si è nutriti¹².

La didattica della letteratura proposta da Romano Luperini a partire dagli anni Novanta del XX secolo ha impresso un impulso forte alla discussione sul ruolo dei testi nella scuola, mettendo in evidenza come fosse necessario che la centralità del testo non fosse condizionata da un peso eccessivo delle sovrastrutture interpretative, anzitutto di impianto formalistico. D'altro canto già nel 1974 Cesare Segre invitava a non insistere troppo su una frase di Propp che gli pareva ovvia:

Essi [i metodi da lui proposti] sono possibili e proficui là dove ci si trovi di fronte ad una ripetibilità su ampia scala, come ha luogo nel linguaggio e nel folclore. Ma quando l'arte diventa il campo d'azione di un genio irripetibile, l'uso di metodi esatti darà risultati positivi solo se lo studio degli elementi ripetibili sarà accompagnato

¹¹ G. Pascoli, *Fior da fiore*, Palermo, Sandron, 1902, p. XII. Cfr. ora Giovanni Pascoli, *Fiore da fiore*, a cura di C. Marinucci, Bologna, Pàtron, 2009.

¹² N. Ordine, *L'utilità dell'inutile*, Milano, Bompiani, 2013, pp. 141-142.

dallo studio di quel che di unico al quale finora noi guardiamo come alla manifestazione di un miracolo inconoscibile¹³.

L'indirizzo di non insistere troppo sugli aspetti formalistici nell'analisi letteraria a livello scolastico, ancorché ampiamente disatteso specie in alcuni segmenti scolastici (scuola secondaria di I grado e primo biennio del II grado), è stato poi affermato nelle Indicazioni Nazionali del 2010 in cui si legge: «Il gusto per la lettura resta un obiettivo primario dell'intero percorso di istruzione, da non compromettere attraverso una indebita e astratta insistenza sulle griglie interpretative e sugli aspetti metodologici»¹⁴. Simile cosa si ribadisce anche nelle prime bozze delle nuove Indicazioni nazionali del 2025¹⁵.

Luperini avvertiva, dunque, che, pur non essendo un dogma la centralità del testo, «il momento decisivo è ... quello che si realizza quando la classe si interroga sui vari significati del testo e si pone esse stessa come centrale nei confronti del testo. Solo se la classe imparerà a dare senso al testo, a confrontarsi e a dividersi sui significati che esso assume, si avvicinerà al piacere della lettura»¹⁶. Veniva così espressa l'idea che la classe dovesse costituirsì come «comunità ermeneutica», formula nella quale Luperini condensava il senso pratico della sua proposta, un luogo in cui «leggendo il testo, ogni alunno impara che le interpretazioni possono essere infinite»¹⁷, ma anche a confrontarsi con una realtà definita «relativa, storica, processuale: un percorso interdialogico che avviene attraverso il contributo di tutti». Così facendo, concludeva Luperini, «lo studente

¹³ V.J. Propp, *Morfologia della fiaba*, Torino Einaudi, 1966, p. 227 [Leningrad, 1928]. La frase è riportata in C. Segre, *Le strutture e il tempo. Narrazioni, poesia, modelli*, Torino, Einaudi, 1974, p. 12.

¹⁴<https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/INDICAZIONI%20NAZIONALI%20PER%20I%20LICEI.pdf> [consultato il 23.05.2025].

¹⁵ *Nuove indicazioni per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione 2025 - Materiali per il dibattito pubblico*, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.1&t=1741806754378> [consultato il 23.05.2025].

¹⁶ Il testo *La classe come comunità ermeneutica*, più volte ristampato nel corso degli anni, era apparso in prima battuta su «Allegoria», 10, 1998, pp. 104-109; è ora in R. Luperini, *Insegnare letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2013, pp 91-98: 93.

¹⁷ *Ibidem*.

può apprendere a rispettare le opinioni altrui e a difendere la propria, nella consapevolezza del carattere comunque parziale e relativo della propria interpretazione, ma anche della sua responsabilità etico-civile, e dunque della sua dignità e necessità»¹⁸. Lo studente è così chiamato ad orientarsi nel testo, a percorrere le strade dell'interpretazione. Ha scritto Luca Serianni che «parlare di letteratura comporta notevoli responsabilità per l'insegnante: si tratta, nientemeno, di scommettere sulla scoperta dell'universo letterario, del piacere di avventurarsi in mondi distanti, per temi o per epoche, eppure in grado di coinvolgere, di commuovere, di esaltare; di avviare al gusto della lettura disinteressata»¹⁹. Il richiamo alla responsabilità del docente, nel condurre gli studenti alla ricerca del senso, è forte, perché deve guidare attraverso i possibili sensi e mettere in guardia da strade interpretative deboli o prive di senso, non imponendo, ma educando, perché

leggere consapevolmente un testo letterario significa, specie nel quinquennio delle superiori, entrare nell'officina dello scrittore: smontare i meccanismi narrativi del romanzo, riconoscere gli elementi costitutivi dell'apparato retorico, persino cogliere il divenire di un testo, soffermandosi su alcuni casi esemplari di varianti testuali.

Ma poi avverte:

L'importante è non esagerare. Se un romanzo serve solo per individuale l'antagonista, l'oppositore, l'aiutante forse non vale la pena di leggerlo; e lo stesso vale per una poesia, se funge solo da contenitore di figure retoriche²⁰.

Preziosa è stata da questo punto di vista la testimonianza di Todorov, uno dei maggiori studiosi della filosofia del linguaggio, cresciuto alla scuola di Roland Barthes e promotore, dunque, di un approccio al testo narrativo che si è mosso dallo strutturalismo e dalla narratologia. Todorov ha pubblicato nel 2007 un *pamphlet* dal significativo titolo *La littérature en péril*, pubblicato in Italia da Garzanti l'anno seguente col titolo *La*

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ L. Serianni, *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Bari, Laterza, 2010, p. 85.

²⁰ *Ivi*, pp. 86-87.

letteratura in pericolo. Riferendosi al sistema scolastico francese, sottoposto allora ad una dubbia (a suo dire) riforma, scriveva:

L’insieme di queste direttive si fonda chiaramente su una scelta: gli studi letterari hanno lo scopo principale di farci conoscere gli strumenti di cui si servono. Leggere poemi e romanzi non porta a riflettere sulla condizione umana, l’individuo e la società, l’amore e l’odio, la gloria e la disperazione, ma su nozioni critiche tradizionali o moderne. A scuola non si apprende che cosa dicono le opere, ma che cosa dicono i critici²¹.

Lo spostamento dell’asse dell’apprendimento dallo “studio dell’oggetto” allo “studio della disciplina” provoca dunque un tradimento di fondo della missione educativa della letteratura che, secondo Todorov, sarebbe quella di permettere «a ciascuno di rispondere meglio alla propria vocazione di essere umano», ponendo ancora al centro quella ricerca di senso del sé e dell’altro che abbiamo più volte chiamato in causa. Ciò che ha reso questo intervento di particolare rilevanza è che sia scaturito dalla mano di uno dei maggiori protagonisti della diffusione degli studi strutturalistici in Europa e che sia apparso come una sorta di ritrattazione di quanto fino a quel momento sostenuto. In verità non è proprio così, in quanto Todorov non sembra voler mettere in discussione il metodo di ricerca *tout court* ma, piuttosto, porre un limite al suo indiscriminato utilizzo scolastico, secondo quanto in verità abbiamo già visto affermato da Segre, e ben trent’anni prima. Non vi è dubbio che però la denuncia di una confusione tra fini e mezzi dell’insegnamento suoni come un duro ammonimento:

Comunque sia, in nessun caso lo studio di questi *mezzi* deve sostituirsi a quello del significato, che è il *fine*. Per costruire un edificio sono necessarie le impalcature, che non dovrebbero però finire per prenderne il posto: terminato l’edificio, esse sono destinate a scomparire. Le innovazioni apportate dall’approccio strutturale nei decenni scorsi sono ben accette, purché mantengano la loro funzione di strumento e non diventino fini a se stesse²².

²¹ T. Todorov, *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008, p. 20.

²² *Ivi*, p. 24.

La questione principale sta nel fatto che anche per lo strutturalista Todorov, che rivendica con orgoglio le sue scelte critiche («anch’io presi parte a questo movimento [lo strutturalismo]; doverei forse per questo sentirmi responsabile della condizione in cui versa la letteratura oggi?»)²³, nello studio di un’opera letteraria «l’approccio interno (studio della relazione che esiste tra gli elementi dell’opera) doveva completare l’approccio esterno (studio del contesto storico, ideologico, estetico)»²⁴. Si tratta, in qualche modo, di un’ennesima conferma dell’importanza della dimensione dialogica e sociale degli scritti letterari, anche nel momento della loro interpretazione e del loro riuso in ambito scolastico ed educativo.

3. Il testo e l’altro da sé

Ha scritto Ezio Raimondi: «la lettura non è mai un monologo, ma l’incontro con un altro uomo, che nel libro ci rivela qualcosa della sua storia più profonda e al quale ci rivolgiamo in uno slancio intimo della coscienza affettiva, che può valere anche un atto d’amore»²⁵.

Il dialogo col testo è così posto al centro dell’insegnamento letterario ed il testo va inteso come altro da sé. Ancora Luperini, intervenendo nel 2005 in un volume, *La fine del postmoderno*, cercava di riposizionare in campo la letteratura dopo il turbolento inizio degli anni Duemila, che sembrava aver tradito le speranzose premesse della fine del XX secolo, con l’idea di un mondo aperto e pacifico. In questo nebuloso contesto storico e sociale, la letteratura avrebbe dovuto avere un ruolo, se possibile, ancora più baricentrico, educando, per proprio statuto epistemologico (e abbiamo visto come), alla dimestichezza con l’altro. «Il rispetto per il testo non è diverso dal rispetto per la persona», ammoniva Luperini, perché «conoscere un testo non è diverso da conoscere un altro uomo: è necessaria la stessa tensione dialogica ed etica»²⁶. Questo però portava, ovviamente, a chiedersi quali fossero i limiti delle possibili interpretazioni, in quanto «forzare l’interpretazione di un testo può essere un atto di

²³ *Ivi*, p. 27.

²⁴ *Ivi*, p. 28.

²⁵ E. Raimondi, *Un’etica del lettore*, Bologna, Il Mulino, 2007, p. 13.

²⁶ R. Luperini, *La fine del postmoderno*, Napoli, Guida, 2005, p. 57.

violenza»²⁷. E Raimondi ricordava che «non si dà vero dialogo col testo senza avvertire la responsabilità dell’altro da sé. ... Il lettore si ritrova in una singolare esperienza di libertà: non la libertà del consumatore, ma di un cooperatore, che attraverso la pazienza e l’inquietudine del capire incontra l’altro senza mai annullarlo, nello spazio strutturalmente bifocale di un’autentica tensione conoscitiva»²⁸.

Così il ruolo di orientamento che il docente deve svolgere verso i limiti consentiti dell’esplorazione del senso si deve esercitare in quello di guida esperta che deve facilitare l’avvicinamento al testo e all’autore perché, come sostiene Luperini, «il testo, non solo se appartiene a secoli remoti e a civiltà superate ma anche se esprime la cultura dei nostri giorni, esige sempre uno sforzo di avvicinamento e di comprensione. Leggere Montale non è più facile di leggere Dante»²⁹. Avverte opportunamente Andrea Manganaro, riprendendo e discutendo queste idee di Luperini, che «per la stessa educazione democratica dei giovani, bisogna sempre di più porre rilievo, nella pratica didattica, al rispetto dei “limiti dell’interpretazione”»³⁰.

È un passaggio molto delicato, questo, in una società come la nostra in cui sempre meno le competenze scientifiche vengono pubblicamente riconosciute come qualità imprescindibili per parlare ed occuparsi di un argomento che ha un proprio istituto culturale, consolidato magari da secoli di studi e di riflessioni. Questo rischia di accadere specie nel campo della letteratura, dove alle volte prevale una dimensione falsamente sociale della letteratura che così, invece, si rischia di ridurre ad esercizio di puro piacere, di intrattenimento “colto”, privandola di quei valori civili ed educativi, oserei dire civilizzatrici, che secoli di tradizione le hanno conferito. Scrive a questo proposito Raimondi: «in questa ricerca di un colloquio entro cui alla fine ritrova se stesso, il lettore non dispone dell’arbitrio di manovra di una soggettività assoluta, poiché leggere significa vedere e comprendere nella dinamica inventiva del testo una coscienza diversa, un altro individuo, circoscritto dalla sua posizione, dalla sua

²⁷ Ivi, pp. 57-58.

²⁸ Raimondi, *Un’etica...* cit., pp. 27-28.

²⁹ Luperini, *La fine del postmoderno...* cit., p. 58.

³⁰ A. Manganaro, *Sull’insegnamento della letteratura oggi: cinque punti di riflessione*, in *Le risorse della letteratura* cit., pp. 181-189: 185-186.

prospettiva temporale e culturale»³¹. «Qui appare chiaro – prosegue – che l'estetica dell'interprete o dell'esecutore deve convertirsi in un'etica. Se il senso di un'opera sta nella risposta del lettore, se il lettore è responsabile del suo divenire e del suo rinnovarsi, egli deve insieme conservare quel senso nella sua integrità di soggetto, nella sua differenza che non può essere violata propri perché vi si incarna una persona»³².

In effetti, alle volte ci pare di trovarci di fronte ad un dilagare dell'effetto Dunning-Kruger anche in campo letterario, con il rischio che l'idea dell'interpretazione come momento di socializzazione dialogica possa, ad un certo punto, per strade purtroppo ben note, confondersi con la dimensione *social*, con l'idea del “consumo” della letteratura, con la degradazione di ogni letteratura a letteratura di consumo e favorendo la presunzione di individui poco esperti che sopravvalutano le proprie abilità, ritenendosi erroneamente competenti in questo specifico campo, come in tanti altri.

Porre delle domande ad un testo, interrogarlo sul proprio senso richiede invece rispetto e conoscenza dell'altro, conoscenza della sua storia, del suo modo di esprimersi, del suo contesto “esistenziale”, cosa che nel campo letterario implica la conseguenza che ben difficilmente si possa rinunciare alla conoscenza della storia in generale e in particolare ad una storia della letteratura, il cui canone può essere certamente riletto, ricostruito, mutato, ma che resta sempre un prezioso elemento per comprendere il senso dei testi. Non si tratta, però, di assolutizzare il modello storicistico³³ che alla tradizione scolastica italiana è stato lasciato in eredità da De Sanctis, né tantomeno di intendere quel modello, come scriveva polemicamente Quondam, «come la più efficace narrazione

³¹ Raimondi, *Un'etica...* cit., p. 18.

³² *Ivi*, p. 19.

³³ Manganaro avverte: «siamo ormai consapevoli di quanto sia però sempre più necessario sostituire o integrare il tradizionale insegnamento storicistico, che nella pratica didattica, man mano che sono venuti meno i fondamenti epistemologici e ideali su cui si poggiava quel modello, si è progressivamente svuotato di significato, riducendosi allo schema “omogeneo e vuoto” della mera successione dei fatti letterari», *ivi*, p. 184. Questo ovviamente, continua, non impedisce, anzi impone di «storicizzare, non perdere mai di vista la storicità delle opere, della dimensione umana, e soprattutto oggi, di fronte a una tendenza pervasiva a non riconoscere l'altro, a ignorare la dimensione storica, ad appiattire tutto nella dimensione assoluta del presente, in una crescente richiesta di “attualità”» (*Ibidem*).

identitaria della nuova Italia, come autobiografia di un Popolo che seppe, finalmente ed eroicamente, farsi Nazione e Stato»³⁴. È però vero che si tratta piuttosto di recuperarne e valorizzarne il senso e il modello per «il valore storiografico e critico delle sue pagine», più che per la valenza di «romanzo della vita d’Italia»³⁵, un romanzo che sarebbe espressione «tutta ottocentesca, per genesi e funzione»³⁶. Eppure Ferroni avverte che «il fascino di questo disegno generale, di questo “romanzo” orientato verso il futuro, continua a resistere al di là della sua schematicità e delle sue contraddizioni»³⁷. Il valore di questa opera sarebbe allora proprio di proporsi «come grande modello, percezione suprema dell’orizzonte civile di un’intera tradizione, per il modo in cui mette in gioco le grandi opere letterarie in rapporto all’intreccio delle *situazioni* [corsivo mio] reali, delle personalità degli autori, del tempo, dello spazio, dell’insieme sociale in cui si svolgono»³⁸.

Mi permetto di ricalcare, in questo passo, il termine “situazioni”, per cui è utile rileggere uno scritto del giovane De Sanctis, *La giovinezza*:

Combattevo la celebre definizione del Buffon: “Lo stile è l’uomo”. Io diceva: “Lo stile è la cosa” e intendeva per cosa quello che più tardi ho chiamato l’argomento o il contenuto. Se lo stile è l’espressione, questa prende la sua sostanza e il suo carattere dalla cosa che si vuole esprimere: lì è la sua ragion d’essere. A quel modo che la parola non ha valore in se stessa, ma nella cosa in cui è segno... la cosa non si dee prendere nel suo valore assoluto. Essa va considerata per rispetto a quello o questo argomento. Perciò non compareisce nella sua totalità, ma in quelle sue parti che vi hanno relazione. A quel modo che un oggetto, situato così o così, mostra di sé alcuna parte e le altre nasconde, anche la cosa dee avere la sua situazione, che determina il suo comparire, cioè il suo stile. La situazione era per me il punto capitale. Nell’esame degli autori avvezzai i giovani a cercare la situazione³⁹.

³⁴ A. Quondam, *De Sanctis e la storia*, Roma, Viella, 2018, p. 25.

³⁵ *Ivi*, pp. 25-26.

³⁶ *Ivi*, p. 308.

³⁷ G. Ferroni, *Prima lezione di letteratura italiana*, Bari, Laterza, 2009, p. 9.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ F. De Sanctis, *La giovinezza*, a cura di P. Villari, Napoli, Morano, 1889, pp. 231-232.

Nella scuola di oggi questo richiamo di De Sanctis possiede un senso ancora forte, non perché ci sia bisogno di porre un limite ad un’educazione linguistica e letteraria basata sul bello stile, ma proprio perché c’è bisogno di quella consapevolezza storica che De Sanctis chiamava la “situazione” che determinava l’ideazione e la creazione di un’opera letteraria e, come ricorda ancora Ferroni, «nelle pagine di De Sanctis la letteratura è sempre in situazione»⁴⁰.

L’opera letteraria, appunto, si concretizzava in determinate e specifiche “situazioni” della storia sociale e della storia personale dell’autore in cui nasceva. Assistiamo, invece, oggi spesso a quella assenza di consapevolezza storica (l’incapacità manifesta di dare profondità e collocazione storica agli eventi e ai personaggi) che si manifesta come una delle questioni didatticamente e culturalmente più urgenti e che, nel campo dell’insegnamento letterario, può tradursi proprio in uno scarso rispetto per il testo stesso, nel caso volesissimo imporgli caratteri impropri o, peggio, piegarlo ai limitati orizzonti delle nostre conoscenze, senza fare lo sforzo di interrogarci sulle sue specifica natura, replicando quanto avviene nella conoscenza del diverso e dell’altro, di cui non ci sforziamo di comprendere le ragioni, e appiattendolo nella nostra prospettiva asfittica ed autoreferenziale, una prospettiva che «tende ad annullare il senso del passato e del futuro e a cancellare la dimensione dello storicismo»⁴¹. E Raimondi ammoniva a ricordare che «l’esperienza letteraria ha infatti una sua interna scientificità», che anche la scuola, con i suoi limiti, deve recuperare e preservare almeno una coscienza filologica⁴². Di qui la necessità che il “diagramma desanctisiano”, per usare ancora le parole di Ferroni, venga valutato nella sua efficacia interpretativa e, direi, nella

⁴⁰ Ferroni, *Prima lezione* cit., p. 9. Aggiunge nella stessa pagina: «questi è attento a seguire nelle opere più diverse una dialettica tra forma e contenuto, che gli rivela tensioni, opposizioni, sintesi tra immagini di vita in movimento, nel nesso tra libere individualità e orizzonti “civili” e sociali», proponendo poi proprio una critica alla lettura di De Sanctis proposta da Quondam, con il suo rifiuto del concetto di “decadenza”, che è comunque considerata superata da Ferroni stesso, almeno nei termini in cui si era espresso De Sanctis (ivi, pp. 9.-10).

⁴¹ Luperini, *Insegnare letteratura...* cit., p. 227.

⁴² Raimondi, *Un’etica* cit., p. 29. Qui Raimondi citava le *Lezioni di letteratura* di Nabokov: «Vladimir Nabokov dichiarava nelle sue scintillanti *Lezioni di letteratura* che un buon lettore “è una combinazione tra il temperamento artistico e quello scientifico” e che egli deve saper unire in sé “la passione di un artista” e “la pazienza di uno scienziato”».

sua efficacia pedagogica, in termini nuovi certamente, ma apprezzando e facendo salvo in esso proprio il senso della storicità.

Luperini, tornando più recentemente a discutere del senso dell’ insegnamento della letteratura nella scuola, mostra tale preoccupazione quando afferma che «lo studio della letteratura si fonda su due aspetti diversi, ma anche convergenti», la conoscenza oggettiva del testo visto nella sua autonomia e la sua interpretazione, che richiede la partecipazione del lettore: «nel primo aspetto il lettore resta un osservatore che descrive un oggetto; nel secondo, il lettore diventa interprete»⁴³. Al termine di tale duplice, ma parallelo processo di approccio al testo, bisogna parlare di «testo forte, cioè restituito alla sua autonomia storica, ma anche e soprattutto di interprete forte». E conclude:

si può dire che il primo aspetto senza il secondo rischia di restare nell’ambito dell’erudizione, ma il secondo senza il primo rischia di apparire non legittimato, gratuito, arbitrario in ultima analisi. Dunque non tutte le interpretazioni sono legittime, perché quelle che non si basano su un fondamento storico-filologico rischiano di essere arbitrarie⁴⁴.

Il testo, dunque, va letto in un contesto che ne sancisca la correttezza o quantomeno la plausibilità dell’interpretazione, come può essere appunto un gruppo classe (la classe come “comunità ermeneutica” precedentemente evocata) guidato da un docente esperto, che insegni anche la valenza “civile” di questa educazione letteraria, sempre in considerazione del rispetto dovuto al testo, in quanto altro da sé. «D’altronde ogni cittadino, per parlare, deve conoscere l’argomento di cui parla, e solo questo lo legittima a prendere la parola e a esprimere liberamente la propria opinione»⁴⁵. La coltivazione di un pensiero critico passa proprio da questa consapevolezza, che è frutto di formazione culturale e che porta a dare peso al senso che un testo possiede non “per me”, ma “per noi”,

⁴³ R. Luperini, *Lo studio della letteratura oggi*, in *Le risorse della letteratura* cit., pp. 51-55; 51.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ivi*, p. 52.

conclude Luperini. È evidente che così il rispetto per il testo si traduce nel rispetto anche per i propri interlocutori.

Introducendo una riflessione sul metodo dell'«orientamento narrativo», Federico Batini ha citato un articolo di Martha Nussbaum, che è il caso di richiamare a questo punto⁴⁶. Per Nussbaum c'è bisogno di “immaginazione narrativa”, intesa come «la capacità di pensarsi nei panni di un altro, di essere un lettore intelligente della storia di quella persona, di comprenderne le emozioni, le voglie e i desideri», un processo che è proprio dalle materie umanistiche e dalla letteratura nello specifico. «La funzione delle discipline umanistiche nelle scuole e nelle università – continua – è duplice: migliorano in generale le capacità di gioco e di empatia, e lavorano in particolare su alcune zone d'ombra culturali»⁴⁷. Le sperimentazioni condotte in ambito pedagogico e della didattica della letteratura da Federico Batini e Simone Giusti⁴⁸ hanno dato l'avvio all'«orientamento narrativo», metodo didattico che, tramite le riflessioni indotte dallo studio e dall'analisi di opere letterarie intese come ambiente di apprendimento virtuale, mira a stimolare le capacità di narrare e di interpretare, cioè di raccontare, ma anche di ascoltare una storia, di interpretarla ed attribuire ad essa senso e significato. In questo ambito la lettura del testo (ad alta voce, secondo un preцetto che era già delle scuole gesuitiche) concorre alla socializzazione della letteratura e quindi della sua interpretazione, facilitando proprio il conseguimento di quegli obiettivi precedentemente enunciati, ma concorrendo pure all'acquisizione di punti vista «molto distanti tra loro» e a «travedere le "buone ragioni" di ciascuno»⁴⁹.

In tale percorso didattico, ma anche parlando più genericamente, resta l'invito a non dismettere mai la dimensione intellettuale del ruolo

⁴⁶ F. Batini, *A un crocevia di saperi: usare le storie e la lettura ad alta voce*, in *Le risorse della letteratura* cit., pp. 147-161.

⁴⁷ M. Nussbaum, *Il potere del sapere*, «Internazionale», 870, 29 ottobre 2010: [⁴⁸ F. Batini – S. Giusti, *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Trento, Erikson, 2008.](https://www.internazionale.it/notizie/martha-c-nussbaum/2021/05/07/sapere-potere#:~:text=%C3%88%C20la%20capacit%C3%A0%20di%20pensarsi,concezioni%20moderne%20di%20istruzione%20democratica. L'articolo è tratto da M. Nussbaum, <i>Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica</i>, Bologna, Il Mulino, 2011.</p>
</div>
<div data-bbox=)

⁴⁹ Batini, *A un crocevia di saperi* cit., p. 149.

del professore, difendendosi anche da quella progressiva «delegittimazione dell'insegnamento della letteratura» nell'ambito dei processi di formazione, ma anche «nel senso comune diffuso»⁵⁰. Raimondi avvertiva, però, che proprio nella percepita perifericità della letteratura «nel sistema culturale contemporaneo» vi era la possibilità di ridare forza al suo insegnamento, in quanto «la coscienza poetica del mondo, è stato detto, si ottiene solo in un modo, mediante l'eccentricità»⁵¹. In sostanza, proprio il ruolo marginale che la letteratura sembra possedere nei processi di socializzazione consumistica le dà la forza “critica” di far sentire la sua voce dissonante, purché qualcuno la proclami e qualcun altro si metta in ascolto.

Il rischio, già paventato da Gramsci, ed anzi avvertito all'epoca già come reale, è che si crei uno iato tra istruzione ed educazione. Tale rischio diventa reale proprio quando il discente si passivizza, ma a garantire questo nesso tra educazione e istruzione deve essere proprio il docente, purché riesca a rendere i propri studenti non solo istruiti, ma colti: «in realtà un mediocre insegnante può riuscire a ottenere che gli allievi diventino più *istruiti*, non riuscirà ad ottenere che siano più colti; egli svolgerà con scrupolo e coscienza burocratica la parte meccanica della scuola»⁵², nel momento in cui è invece opportuno «dare l'appiglio allo sviluppo ulteriore di una concezione storica, dialettica, del mondo, a comprendere il movimento e il divenire, a valutare la somma di sforzi e sacrifici che è costato il presente al passato e che l'avvenire costa al presente, a concepire l'attualità come sintesi del passato, di tutte le generazioni passate, che si proietta nel futuro»⁵³. E in fondo Carducci aveva già definito la letteratura quella che «s'ispira la passato, parla al presente, e crea l'avvenire, e collega i popoli in fratellanza d'idee»⁵⁴.

⁵⁰ A. Manganaro, *Sull'insegnamento della letteratura oggi: cinque punti di riflessione*, in *Le risorse della letteratura* cit., pp. 181-189.

⁵¹ Raimondi, *Un'etica* cit., p. 74.

⁵² A Gramsci, *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 2007, vol. III, p. 1543.

⁵³ *Ivi*, p. 1541.

⁵⁴ G. Carducci, *Di alcune considerazioni della presente letteratura*, in *Opere di Giosuè Carducci*, Bologna, Zanichelli, 1889, p. 503.

Abstract

The article explores the role of literature and its teaching as tools for guidance and education. Literature is seen as a metaphor for the world, and its teaching should stimulate critical thinking and understanding of the complexity of reality. The centrality of the text in school contexts should promote an approach aimed at determining the deep meaning of the work, avoiding focusing on critical tools rather than on the meaning. Respect for the text should translate into respect for others and for different opinions, fostering the development of conscious critical thinking.

Sebastiano Valerio
sebastiano.valerio@unifg.it



€ 25,00

