

# 1

## IL BASSO MEDIOEVO

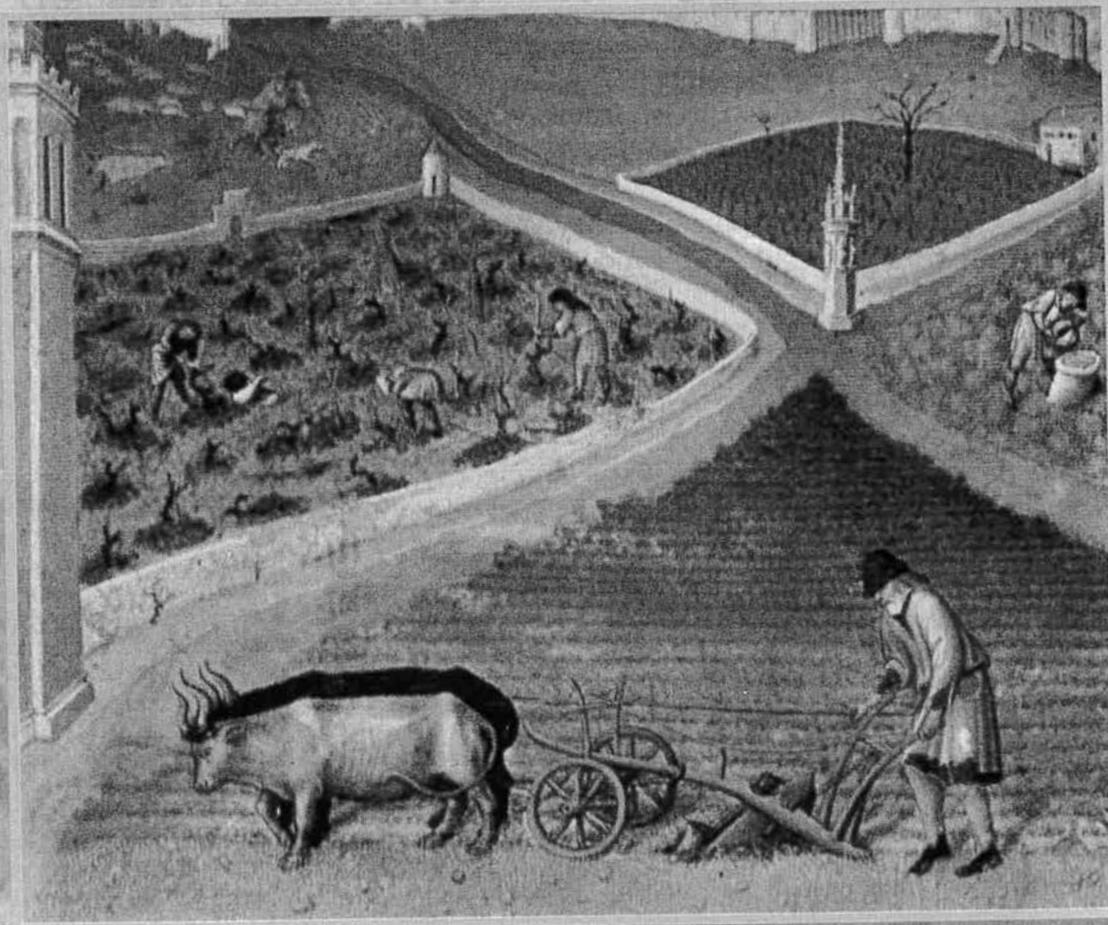
### PER CONTESTUALIZZARE

■ La fine dell'XI secolo segna l'inizio di un periodo di rinascita dell'Europa, caratterizzato dalla crescita demografica (a partire dal 1150 la popolazione europea passa da 50 a 61 milioni nell'arco di soli 50 anni), dallo sviluppo economico (la produzione agricola aumenta grazie all'introduzione di nuove tecniche colturali) e dal conseguente sviluppo sociale.

■ La rappresentazione spaziale è ancora legata all'idea che la Terra sia il centro dell'universo e la cartografia atta a usi pratici si sviluppa soltanto a partire dal XIII secolo grazie al contributo della civiltà araba.

La vita quotidiana della popolazione è scandita dalle feste liturgiche. L'uomo è considerato immagine del divino, tuttavia a causa del peccato originale si crede non sia sempre capace di condurre un'esistenza di santità gradita a Dio.

■ A sette anni i bambini possono essere "offerti a Dio" e iniziare la vita monastica, svolgendo da subito numerosi compiti all'interno della comunità. I monasteri sono luoghi di cultura cui si affiancano, proprio a partire da quest'epoca, le prime scuole sorte nelle città e ordinate da istituzioni religiose.



Gabelli  
rti  
Dapponi  
ini

Amicis  
battista

Jrkheim  
ard

mile

lli  
mbini

# 1

## SCUOLE E UNIVERSITÀ

### Guida ai contenuti



### 1 La rinascita del XII secolo e le scuole

**L'inizio di un importante cambiamento** Dalla fine dell'XI secolo e per tutto il successivo, l'Occidente latino fu attraversato da fenomeni sociali nuovi – urbanizzazione, aumento demografico, sviluppo dei commerci – e da un rinnovato gusto per le lettere, l'arte e la scienza. Questi elementi delinearono il volto di quella che è ormai comunemente considerata una vera e propria **rinascita dell'Europa**.

Accanto ai **monasteri** – autentici luoghi di cultura e di istruzione per molti se-

### LE LEZIONI della storia

#### UNA FASE DI CRESCITA E DI SVILUPPO PER L'EUROPA

**La crescita demografica** Nell'XI secolo iniziò per l'Europa una fase di grande crescita. Dal punto di vista demografico, la popolazione europea aumentò in modo vorticoso. Mentre intorno al Mille l'Europa contava 42 milioni di abitanti, all'inizio del Trecento gli europei erano circa 70 milioni. Uno degli effetti più vistosi di questo incremento demografico fu rappresentato dalla **formazione delle prime grandi metropoli**. Soprattutto in Italia, dove le città avevano una notevole importanza politica ed economica, si formarono centri con più di 100.000 abitanti (Venezia, Firenze e, soprattutto, Milano con 150-200.000 abitanti).

**Lo sviluppo economico** Fra l'XI e il XIII secolo, l'Europa conobbe un considerevole **sviluppo anche dal punto di vista economico**, sia nel settore agricolo sia in quello artigianale. Per quanto riguarda l'ambito agricolo, grazie ai processi di dissodamento le terre coperte da foreste vennero messe a coltura; un'intensa attività di bonifica consentì di prosciugare ampi territori paludosi rendendoli adatti alla coltivazione. Nello stesso periodo, furono **innovate le tecniche di coltivazione**: per arare, si iniziò a impiegare il cavallo (al posto del bue) e la rotazione triennale prese il posto di quella biennale. Nel settore artigianale si formarono associazioni di mestiere specializzate nella produzione di singoli manufatti e la costruzione di efficienti sistemi di comunicazione consentì maggiori e più rapidi scambi di merci (acquistarono particolare importanza le fiere, tra cui spiccano quelle della regione francese di Champagne).

coli,  
sme  
so a  
nei  
al p.  
dest

2

Vitt  
succ  
Ber.  
Cha  
e pr  
non  
in g  
di g  
cedu  
un r  
indi  
gior  
tare  
Alla  
Teoc  
gli s  
scen  
Fier  
gli s  
ronc  
dell'

L'ev  
anche  
possil  
ricors  
coltiva  
loro di  
**feuda**  
delle  
tuito c  
L'affitt  
terren  
do pr  
progre  
fa si c  
"Duec

coli, nei quali la scuola coincideva con la vita e il sapere veniva conservato e trasmesso in stretto rapporto con l'esperienza –, cominciarono a profilarsi, spesso all'ombra delle cattedrali di grandi città o di importanti luoghi, **scuole** che, nei contenuti e nei metodi di insegnamento, costituivano una novità rispetto al passato e che, nel corso del XII secolo, posero le basi per sviluppi successivi, destinati a raggiungere, con la creazione delle prime università, il loro apice.

## 2 Le scuole di Chartres e di San Vittore

**Un alto ideale del sapere** Nelle più famose scuole di Chartres e di San Vittore si insegnavano le arti del *trivium* (grammatica, **retorica**, **dialettica**) e, successivamente, del *quadriovium* (aritmetica, geometria, astronomia e musica). **Bernardo di Chartres** (XII secolo), maestro di grammatica nella scuola di Chartres (Francia, a sud ovest di Parigi), amava la cultura, classica e cristiana, e profondeva grande impegno nell'insegnarla. Ogni uomo, egli affermava, non può avere che una visione parziale e molto limitata della realtà, ma se è in grado di assimilare la tradizione in cui vive, allora, come **"nano sulle spalle di giganti"**, può vedere e conoscere molto di più di coloro che lo hanno preceduto. Tuttavia, per compiere quest'opera di assimilazione occorre seguire un metodo rigoroso, con assiduità e impegno, compiendo ogni volta il passo indicato dal maestro, ossia studiando e imparando a memoria la lezione del giorno prima, affinché quella del giorno dopo possa essere compresa e diventare un ulteriore gradino nell'ascesa del sapere.

Alla scuola di Bernardo si formarono personaggi come Giovanni di Salisbury, Teodorico, Guglielmo di Conches, ai quali si deve il merito di aver rinnovato gli studi nei campi della retorica, della teologia, della filosofia, e della conoscenza "naturale" o "fisica" del mondo.

**Fieri oppositori del degrado degli studi** – e dei sotterfugi che anche allora gli studenti usavano per non impegnarsi diligentemente – costoro professarono un alto ideale del sapere, volto alla conoscenza del vero, del mondo e dell'essere umano.

### lessico

#### Retorica

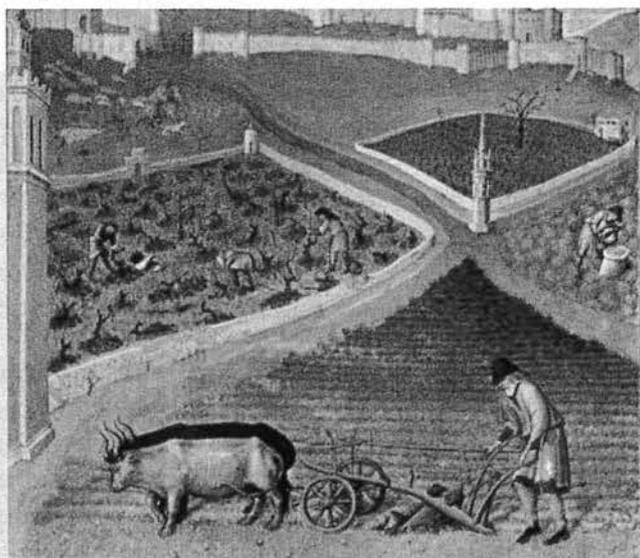
È l'arte del parlare e dello scrivere in modo eloquente ed efficace. La retorica fu parte integrante dell'educazione a partire dall'antichità classica.

#### Dialettica

È l'arte del dialogare in modo logico e persuasivo, allo scopo di far prevalere i propri argomenti su quelli dell'antagonista.

A partire dall'XI secolo, grazie all'innovazione delle tecniche di coltivazione, si ottennero rese maggiori dai terreni. Quest'immagine del XIV secolo mostra un contadino intento a dissodare un campo.

**L'evoluzione sociale** Un'evoluzione considerevole si ebbe anche sul piano sociale. Gli sviluppi dell'agricoltura resero possibile una differente organizzazione del lavoro agricolo e il ricorso a nuove forme di gestione della terra, che offrirono ai coltivatori una maggiore autonomia lavorativa, permettendo loro di **emanciparsi da alcuni vincoli di lavoro tipicamente feudali**. Per l'affittuario, per esempio, venne meno l'obbligo delle *corvées* (prestazioni lavorative gratuite), che fu sostituito con il pagamento di un canone in natura o in denaro. L'affittuario, inoltre, acquisì di fatto un diritto di possesso sul terreno, con la possibilità di venderlo o di modificarlo, traendo profitto dalle migliorie effettuate. Il fatto che tutti questi progressi abbiano trovato il loro punto più alto nel XIII secolo fa sì che gli storici si riferiscano a questo periodo come al "Duecento d'oro".





Ugo di San Vittore.

#### lessico

##### Arti liberali

Sono le arti che si esplicano esercitando soprattutto l'intelletto. Contrapposte alle arti meccaniche, costituiscono le basi dell'insegnamento scolastico nel Medioevo e sono composte dalle discipline del *trivium* e del *quadrivium*.

**Il *Didascalicon* di Ugo di San Vittore** Analogo amore per il sapere si nutrivano nella parigina scuola vittorina, che annoverò tra i suoi maestri Ugo e Riccardo. A Ugo di San Vittore (1096 ca.-1141) si deve il **più famoso testo sull'educazione** dell'epoca, e forse dell'intero Medioevo, il *Didascalicon*. Altri testi della letteratura pedagogica tardomedievale, pur pregevoli e, per specifici aspetti, assai importanti non ebbero la stessa ampiezza di sguardo e profondità di analisi.

L'opera, composta nella prima metà del XII secolo, è una stupenda testimonianza della cultura del periodo, del profondo interesse per l'essere umano, del **fondersi di cristianesimo e platonismo** nella difesa della dignità umana e nella costruzione di una superiore civiltà, che lasciasse definitivamente alle sue spalle la barbarie dei secoli precedenti. I monaci erano soliti dire che la biblioteca di un'abbazia è come l'armeria in un accampamento militare; Ugo parte da una considerazione di questo tipo per il suo **progetto educativo**, che vuole innanzitutto insegnare a leggere (*Arte della lettura* è il sottotitolo dell'opera), quale confronto profondo e costante con le grandi tradizioni della storia umana. Il teologo parigino guarda alle Sacre Scritture e alle opere dei Padri della Chiesa, ma anche a Platone e al *Commento al Sonno di Scipione* dello scrittore latino Macrobio, che tanta influenza esercitò ancora sugli autori del XII secolo, nonché alle opere di Cicerone e Boezio. **Scopo dell'educazione è l'acquisizione della sapienza** giacché in essa l'uomo può cogliere il bene, per sé e per l'intera umanità, e conoscere se stesso. Tale cammino della conoscenza, che si realizza grazie ai sensi, all'immaginazione, alla ragione e all'intelligenza, rivaluta le **arti liberali**, fondamento di tutto il sapere, e la filosofia, intesa come «amore, studio e amicizia della vera sapienza» (I, 2).

In questa prospettiva la scienza e l'istruzione hanno il duplice compito di restaurare la perfezione dell'essere umano e di provvedere alle necessità, anche materiali e concrete, della vita. **«Impara volentieri da tutti ciò che non sai»**: con queste parole Ugo di San Vittore esorta chi voglia diventare "sapiente", affermando l'importanza di «non sottovalutare nessuna forma di sapere, perché ogni scienza ha valore» (III, 13). Egli stesso confida infatti al lettore di non aver mai disprezzato nulla di ciò che avrebbe potuto contribuire alla sua istruzione, fino a giungere al grande principio metodologico della cultura autentica: «Impara tutto, e poi ti renderai conto che nulla è superfluo: una scienza limitata non dà vera gioia» (VI, 3).

Alla ricerca teoretica e alla disciplina morale erano congiunte le "arti meccaniche" (ossia, in termini più attuali, la cultura scientifica), che imitano Dio e la natura, e le opere del lavoro umano, grazie alle quali l'uomo si scopre "inventore e artefice".

Nella sintesi fra tradizione pedagogica antica e medievale, il *Didascalicon* presenta una forte **concezione unitaria del sapere** e un allargamento dei suoi orizzonti al **sapere pratico**.

**L'influenza esercitata dal *Didascalicon*** Il *Didascalicon* ebbe grande influsso nel Medioevo e, in larga misura, fornì le basi per l'insegnamento e l'organizzazione degli studi. L'alto numero di manoscritti ancora oggi conservati è una testimonianza della diffusione e dell'importanza dell'opera, non solo nella sua epoca, ma anche in quelle seguenti.

Più di un secolo dopo la sua composizione, ancora se ne consigliava la lettura, come si può notare leggendo le parole di Bonaventura da Bagnoregio: «Se

vuc  
das  
var  
ter  
I pr  
zial  
app  
con  
Dal  
usc  
va c  
eccl  
  
sue  
ster  
istru  
Nel  
na c  
e st  
dop  
serv  
dell  
un :  
sue  
ra in  
  
per  
  
3  
  
co e  
dell  
ritor  
ave  
teris  
sull  
Tale  
za il  
con  
Leg  
tura  
proj  
adik

vuoi conoscere perfettamente il metodo da seguire nello studio, leggi il *Didascalicon* di Ugo di San Vittore». Ma esso è anche testimonianza del rinnovamento culturale che stava avvenendo e della volontà degli uomini di quel tempo di dedicarsi al sapere e allo studio.

I primi tentativi di mettere in pratica queste nuove istanze si basarono essenzialmente sul rapporto fra maestro e discepoli; a partire da questo primo approccio, si generarono progressivamente strutture e organismi sempre più complessi e ramificati.

Dal chiostro, ove per tanto tempo si erano conservati, il sapere e la scienza uscivano nel mondo, nelle città, e venivano coltivati e insegnati da una nuova categoria sociale, gli intellettuali o chierici, all'interno di organizzazioni ecclesiastiche e civili sorte solo di recente, le *scholae*.

**Le prime scholae** Agli inizi del XIII secolo l'insegnamento ricevette le sue prime disposizioni, segno di un mutato clima e dell'ormai affermata esistenza, nei territori europei (in particolare Francia e Italia), di un sistema di istruzione e di studio fino ad allora ignoto.

Nel canone 18 del terzo Concilio Lateranense (1179) si disponeva la nomina di un maestro presso ogni chiesa cattedrale, per l'istruzione di chierici e studenti privi di mezzi, a titolo gratuito. Tale disposizione fu ripetuta anni dopo, nel quarto Concilio Lateranense (1215), quando, lamentando l'inservanza di quanto disposto in precedenza, si prevedeva che l'insegnamento della grammatica e della teologia fosse assicurato, presso ogni cattedrale, da un maestro con risorse sufficienti al suo sostentamento e all'esercizio delle sue mansioni. Dalle scuole cattedrali si sarebbe poi passati alle università, vera invenzione medievale.

#### lessico

##### Scuole cattedrali

Così erano dette, nell'XI-XII secolo, le istituzioni preposte all'insegnamento e gestite da religiosi, spesso all'interno delle canoniche delle cattedrali. La loro attività contribuì alla rinascita della filosofia scolastica.

### 3 Le scuole di grammatica e d'abaco

**Un sistema poco omogeneo** Dal XII al XV secolo il sistema scolastico europeo presentò notevoli differenze al suo interno, sia per la qualità dell'istruzione impartita sia per la distribuzione di scuole e università nel territorio. Nella prima metà del XV secolo erano ancora molti gli Stati che non avevano un'università e quelle che già erano sorte, per la diversità delle caratteristiche che le contraddistinguevano, non potevano certo essere poste tutte sullo stesso piano.

Tale disomogeneità e tale incoerenza sono ancora più evidenti se si analizza il livello dell'istruzione di base. Queste considerazioni devono però fare i conti con la carenza di documenti disponibili e con la loro frammentarietà. Legato solitamente all'iniziativa privata e locale, l'apprendimento della lettura e della scrittura, ma anche del far di calcolo, poteva avvenire sia in casa propria o in quella del maestro, sia in ambienti ecclesiastici o appositamente adibiti allo scopo.



Il poeta Walter von Klingon (1240-1286), cavaliere di Rodolfo I di Asburgo, sconfigge in duello un avversario; miniatura del *Codex Manesse* (1300 circa) realizzata da Rudiger Manesse e da suo figlio Johannes.

**Precettori e cavalieri** L'istruzione in casa, assai rara, era riservata agli studenti delle famiglie nobiliari e aristocratiche. Il compito dell'insegnamento poteva essere assolto dalla madre o da un familiare, quando sapevano leggere e scrivere, oppure da un **precettore**, che poteva essere un chierico o il cappellano di corte. Costui affiancava il **cavaliere**, cui era stata affidata l'educazione militare e civile del giovane rampollo, preparandolo a leggere e a comprendere testi che, nell'esercizio delle sue future funzioni, avrebbe dovuto trattare e magari firmare, e fornendogli una buona cultura letteraria, inizialmente poco apprezzata, ma poi considerata utile anche per uomini che, oltre al mestiere delle armi, dovevano svolgere attività amministrative e diplomatiche. Nelle classi sociali elevate divenne importante non solo conoscere l'arte della guerra ma anche **padroneggiare l'arte del governo**, produrre sviluppo civile e commerciale ed essere in grado di godere di nuove forme di piacere e divertimento: saper leggere e conversare divenne allora importante tanto quanto maneggiare la spada o intrattenere relazioni sociali.

**Le scuole di grammatica** Per tutti gli altri, la possibilità di imparare a leggere e scrivere era affidata a **piccole scuole di grammatica**, variamente distribuite tra città e campagna e con caratteristiche differenti a seconda della collocazione, della durata e della qualità dei maestri.

Le città erano indubbiamente favorite, ma anche nei borghi di campagna non mancavano scuole che contrastassero, soprattutto tra la popolazione di genere maschile, l'analfabetismo assai diffuso e, in parte, voluto da feudatari e signori, per i quali un'educazione troppo estesa avrebbe potuto modificare un consolidato sistema di privilegi e di servizi.

In città come Parigi, Londra o in regioni italiane come la Liguria o il Piemonte – di cui si ha documentazione – la **presenza di maestri e di relative scuole** è un dato rilevante **a partire dalla fine del XIII secolo**, ma, in generale, si potevano trovare scuole, o almeno una scuola, **in tutte le città europee**, anche piccole.

La densità di scuole nei paesi di campagna variava da regione a regione, anche in considerazione delle diverse disponibilità finanziarie e della mobilità degli insegnanti. A esse si aggiungevano le scuole sorte all'interno di monasteri e conventi o a fianco di cattedrali e priorati, riservate prevalentemente ai novizi, ma progressivamente aperte anche a studenti esterni. Queste **scuole ecclesiastiche** rappresentano la matrice più antica delle scuole di grammatica, fornendo loro l'inquadramento istituzionale e didattico, senza tuttavia rappresentarne un modello.

Le **scuole erano private**, aperte, talvolta, ma non sempre, con licenza del vescovo, da maestri – chierici (religiosi) o laici – che si sostenevano con il contributo delle famiglie dei loro allievi. Solitamente la sede della scuola era la loro abitazione, e così continuò a essere anche quando, verso la seconda metà del Trecento, le istituzioni pubbliche, in particolare le amministrazioni comunali, cominciarono a **investire denaro nell'istruzione**, sostenendo scuole esistenti o aprendone di nuove, e assicurando loro, con sufficienti finanziamenti e donazioni, la necessaria regolarità e continuità.

Tale  
co e  
le; p  
non  
dell  
dosi  
in al

bile  
cren  
den  
le in  
quel  
Pur  
il sis  
tem  
rigu  
legg  
to, b  
che :

per

■  
■  
■

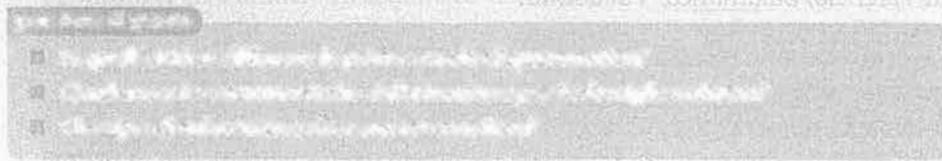
4

punt  
latin  
di es  
nale  
prr  
tura  
succ  
Nate  
tedra  
nuov  
di al  
la tra  
men  
delle  
di vi  
Le u  
laici  
denc  
legat

Tale intervento pubblico, che rispondeva anche a esigenze di carattere politico ed economico, collocava l'insegnante in una nuova situazione professionale; percependo, in parte o totalmente, uno stipendio dall'istituzione pubblica, non più solo dai suoi alunni, otteneva maggiore stabilità ed entrava a far parte dell'amministrazione cittadina, acquisendo privilegi ma anche sottomettendosi a maggiori controlli. Inoltre la remunerazione pubblica poteva permettere, in alcuni casi, che la scuola fosse gratuita e che l'accesso a essa venisse favorito.

**Le scuole di abaco** L'esigenza di una contabilità più precisa e affidabile aveva condotto, in particolare in alcune regioni e città mercantili, all'incremento dell'insegnamento del calcolo e dell'aritmetica. La finalità era evidentemente pratica e concreta e il maestro d'abaco, cui venne affidato tale insegnamento, finì per assumere un'importanza pari, se non superiore, a quella del suo collega di grammatica.

Pur con qualche differenza tra regioni del Nord Europa e regioni meridionali, il sistema educativo dava in genere poco spazio alle donne ed era prevalentemente orientato verso gli uomini. Gran parte della formazione femminile riguardava le donne che avevano preso la via del chiostro, per le quali saper leggere e pronunciare il latino era indispensabile per l'ufficio divino e il canto, benché il volgare fosse usato per la conversazione e la comunicazione, anche fuori dal monastero (per esempio nei rapporti con l'autorità ecclesiastica).



#### 4 L'universitas di studenti e maestri

**Dalle scuole cattedrali all'università** Come le cattedrali furono, dal punto di vista architettonico, una delle più autentiche creazioni della civiltà latina nel Medioevo, così le università, quale realtà umana e culturale, prima di essere edificio e organizzazione, furono il frutto e l'espressione più originale della cultura e delle aspirazioni degli uomini di quell'epoca. Sorte nei primi anni del XIII secolo, le università segnarono profondamente la cultura, non solo occidentale, e la formazione di intere generazioni di giovani, succedutesi nel corso dei secoli, fino – si può dire – ai nostri giorni.

Nate dall'esperienza delle scuole del XII secolo – in gran parte dalle scuole cattedrali, ma anche da istituzioni di altro genere – le università erano organismi nuovi nel campo dello studio e dell'insegnamento superiore, che mai prima di allora l'Europa aveva conosciuto. Con esse, dagli isolati luoghi monastici la trasmissione della cultura passò alle città, che in Occidente vedevano aumentare i loro abitanti sia per l'incremento demografico sia per l'abbandono delle campagne a favore dei centri urbani, che offrivano migliori condizioni di vita da un punto di vista economico, sociale e politico.

Le università si rivolsero non solo alla formazione del clero, ma anche a quei laici impegnati in varie professioni, in una società che si andava ingrandendo ed era ricca di attività mercantili, artigianali ma anche amministrative legate all'attività di governo politico.

#### lessico

##### Abaco

Simile al pallottoliere, è uno strumento che permette di effettuare calcoli elementari.

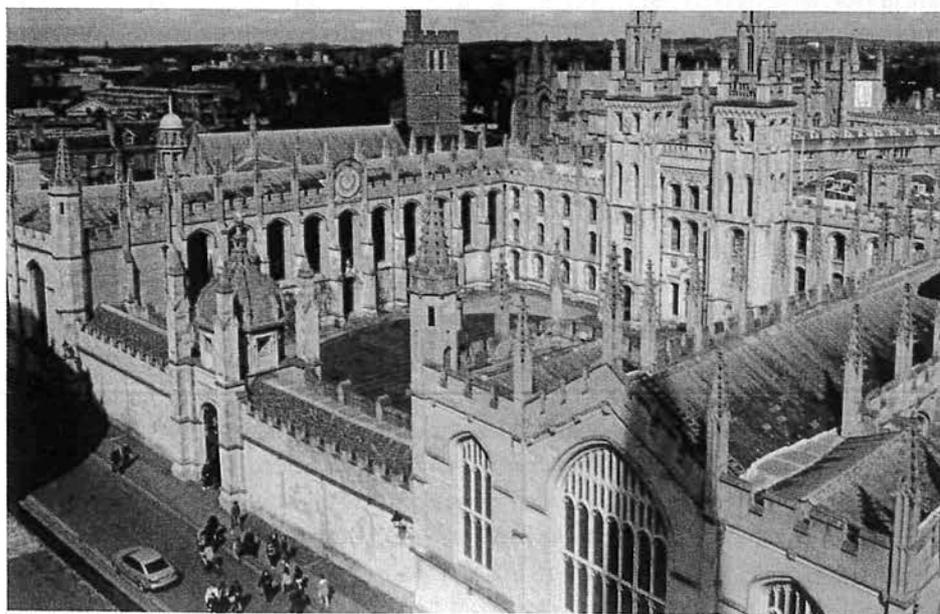
**Le prime università** Le prime università sorsero a Bologna, Parigi, Montpellier e Oxford, all'inizio del Duecento o poco prima. La loro nascita dipese dalla decisione dei loro immediati artefici e fruitori, che ne costituirono anche le figure essenziali: **gli studenti e i maestri**. Negli statuti parigini del 1215 si parla perciò di *universitas magistrorum et scholarium* e in uno statuto di Bologna del 1216 la nuova istituzione è designata come *universitas scholarium*. La differente denominazione segnala il peso diverso delle due componenti. È infatti più marcata quella studentesca nell'università bolognese, e in genere nelle università dell'Europa meridionale che a essa si ispiravano, sia nell'organizzazione sia nella gestione – per esempio il rettore, che si occupava dell'organizzazione degli studi e della vita interna, era eletto fra gli studenti –; maggiore è invece l'elemento costitutivo dei maestri nell'università parigina e nelle università centro-settentrionali, nelle quali i professori avevano piena autorità sugli allievi e tenevano saldamente in mano gli organi direttivi. Da queste prime università, nate autonomamente, ma presto sostenute dal potere ecclesiastico e da quello politico, si formarono, per **migrazioni dovute a differenti cause**, altre università, sia in territorio insulare – da Oxford nacque Cambridge – sia nel continente – Angers, Orléans, Padova a partire dall'esperienza di Parigi. Vi furono poi università sorte per esplicito volere del papa o dell'imperatore, come l'Università di Napoli, fondata da Federico II (1224), quella di Tolosa, voluta da papa Gregorio IX (1229), e anche quelle di Valencia, Salamanca, Valladolid.

**lessico**

**Corporazione**

È un insieme di persone che svolgono una comune attività economica e si uniscono per tutelarsi e per raggiungere i medesimi obiettivi. Il termine mantenne questo significato dal Medioevo sino al XVII secolo.

**Una crescente autonomia** Fu soprattutto il "diritto di insegnare ovunque" (*licentia ubique docendi*), conferito da un potere universale – per esempio il cancelliere a Parigi, l'arcidiacono a Bologna – e valido in tutta la cristianità, a designare propriamente lo *studium generale* (cioè il complesso di scuole in una stessa città) e a intrecciarlo con quello di *universitas*, che possedeva maggior valenza giuridica. Con *universitas*, infatti, si designava nel Medioevo una **corporazione** che aveva una propria struttura interna e personalità giuridica, in grado di agire autonomamente e di vantare diritti e privilegi nei confronti dell'autorità e nei rapporti con le altre parti sociali. Il mondo degli studi e



L'Università di Oxford, fondata tra la fine del XII e l'inizio del XIII secolo, è la più antica d'Inghilterra.

LA

L' p  
tà  
ta  
u  
Il  
la  
av  
q  
su  
L  
b:  
st  
g  
te  
m  
d  
sc

ESER

Prend  
che ac  
da qu  
■ Se  
mu  
■ La  
co  
e g

Or

L

## Vita di scuola, vita di comunità

È davvero esistita una condizione dell'universitario nel Duecento? Da questa domanda parte la riflessione dello storico J. Verger che descrive la vita dello studente come una vita essenzialmente comunitaria, che si svolge entro luoghi ben definiti e fatta di frequentazioni assidue con altri studenti e con i maestri; una quotidianità regolata e scandita, secondo un calendario annuale prestabilito, dall'alternarsi di lezioni e celebrazioni di festività, tutte rigorosamente condivise dai membri delle università. Tale condizione di studente avrà dunque inevitabilmente degli effetti sulla personalità del singolo individuo.

L'ambiente universitario, diversificato nella sua composizione, non offriva però una qualche omogeneità, dovuta almeno al modo con cui era organizzata la vita dei membri della corporazione? È esistita una «condizione dell'universitario» nel Duecento? Il primo fattore di unità e d'integrazione era certo il lavoro stesso. Come le altre corporazioni le università avevano le loro strade e i loro quartieri [...]. In questi quartieri l'attività era continua: i corsi e le dispute si susseguivano quasi ininterrottamente dalle 7 alle 19. Le vacanze, generalmente a settembre, erano molto brevi; i giorni festivi erano invece numerosi, ma gli studenti si riunivano lo stesso per le cerimonie religiose. La scomodità delle aule, il tumulto delle dispute, tutto quello che conosciamo dell'organizzazione materiale dell'insegnamento, rievoca un'atmosfera di intenso lavoro collettivo in cui maestri e studenti sono a stretto contatto. Il maestro medievale era agli

antipodi dello studioso puro, del ricercatore solitario. Ancor più la pratica continua delle esercitazioni scolastiche e il possesso di una cultura omogenea fondata sugli stessi libri favorivano, fra gli studenti vecchi e nuovi, modi di parlare e di pensare caratteristici, di cui lo scolare limosino di Rabelais fornirà più tardi la caricatura<sup>1</sup>.

(J. Verger, *Le università nel Medioevo*,  
Bologna, Il Mulino, 1982, pp. 112-399)

1. Nel *Gargantua e Pantagruelle* (1532-1564) lo scrittore francese François Rabelais tratteggia una scena comica dell'incontro del gigante Pantagruelle con uno studente dell'Università di Parigi: quest'ultimo è originario della provincia ma, volendo dare l'impressione di persona colta e ricercata, ha adottato una lingua incomprensibile, un misto di latino e francese dai toni solenni; lo sciocco atteggiamento dello studente non tarderà a irritare pericolosamente il gigante.

, Parigi,  
i nascita  
ituirono  
igini del  
o statuto  
s *schola*-  
compo-  
ese, e in  
vano, sia  
ccupava  
adenti -;  
parigina  
no piena  
tivi.  
nute dal  
i dovu-  
a Oxford  
a parti-  
to volere  
Federico  
ne quelle

re ovun-  
esempio  
istianità,  
scuole in  
eva mag-  
oevo una  
giuridica,  
confron-  
gli studi e



dell'insegnamento, assumendo il termine *universitas* e facendolo proprio, intese pertanto rivendicare l'autonomia della nuova istituzione e la solidarietà che legava tra loro i suoi membri.

L'**autonomia** comprendeva il diritto di reclutare i docenti, di darsi propri statuti, di regolare gli studi (programmi, durata dei corsi, esami e titoli) e di darsi norme di comportamento. Ma soprattutto rappresentava una rivendicazione del **ruolo dell'istruzione e della cultura** in una società che stava rapidamente mutando i suoi assetti istituzionali e le sue consuetudini di vita.

L'aspirazione ad associarsi liberamente, per svolgere una stessa attività o per raggiungere obiettivi affini, fu pertanto fatta propria da maestri e studenti, non solo per seguire una tendenza sociale contro vincoli di dipendenza antichi, ma per rinnovare i metodi del lavoro intellettuale, per scoprire e praticare nuove discipline, per andare incontro, grazie a una coscienza professionale più acuta, alle esigenze dei mestieri e delle mansioni – in campo giuridico, ma anche medico e, per ragioni diverse, teologico – che la società richiedeva. Legati da un comune giuramento e liberi di scegliere i propri organismi, i membri dello *studium* o dell'*universitas* – altrimenti detta anche *consortium*, *societas*, *communio*, *communitas*, *confratria* – si univano in un **vincolo solidale**, che era di mutuo soccorso ma costituiva anche un'articolazione dei poteri e delle funzioni che regolavano la vita quotidiana e gli studi.

Questo indispensabile elemento interno – la comunità di maestri e studenti – non fu però l'unica causa del sorgere delle università; motivi di carattere politico e culturale ne accompagnarono gli sviluppi e ne favorirono il consolidamento.

**Papato e Impero di fronte alle università** Da una parte il papa, dall'altra imperatore e principi offrirono, per motivi diversi, il loro **appoggio agli studia**, quasi dal loro sorgere, aiutandoli a vincere resistenze interne o locali e dando loro una legittimità universale: a Parigi e a Bologna il papa ebbe un ruolo importante, in Inghilterra l'azione del sovrano fu particolarmente avvertita, a Napoli fu addirittura l'imperatore Federico II a fondare l'università, assumendo alle sue dipendenze i professori e controllandone direttamente l'organizzazione e gli orientamenti.

Se lo **studio della teologia** era peculiare per la Chiesa e il suo sviluppo, così come quello del diritto canonico, era visto come un'occasione per la comprensione dell'esperienza e della dottrina per difenderle dalle eresie, per sostenere e regolare la vita dei fedeli, lo **studio del diritto romano** appariva al potere civile come uno strumento fondamentale per la costruzione dello Stato e per la soluzione delle controversie, politiche e amministrative, della vita civile. Questi interessi si intersecarono con altri, che provenivano dai diversi ambiti della vita culturale e sociale.

**La scolastica e il "ritorno" di Aristotele** L'incontro fra la cultura cristiana e l'aristotelismo aprì nuovi orizzonti alla teologia e in ambito filosofico rappresentò quel rinnovamento del sapere che fu il perno della **scolastica**, termine che indica la filosofia e la teologia insegnate nelle *scholae* medievali dal IX al XIV secolo. Obiettivo principale del metodo scolastico era l'indagine razionale delle verità di fede: i testi sacri venivano

Federico II e la sua corte, miniatura tratta dall'*Exultet*, un codice del XIII secolo conservato all'interno del duomo di Salerno.



inte  
dell  
dio  
Boe  
per  
Ari:  
trad  
con  
ope  
L'in  
del  
Aris  
trav  
vò p  
vers  
con  
avve  
di le

gani  
la st  
scer  
han  
univ  
Van  
leva  
favo  
ro co  
prof  
a Pa  
risie  
IX, v  
rati  
ta ris  
scio  
nità  
sé no  
mia  
All'a  
mae  
non  
ferire  
era f  
licem  
nella  
alla  
Un'a  
tà su  
logia

**Patristica**

È la dottrina dei Padri della Chiesa: difende il Cristianesimo contro le critiche e le accuse della filosofia e della religione antica e contro le eresie dei secoli III, IV, V; elabora e definisce i dogmi e i fondamenti della filosofia cristiana, attingendo al pensiero greco.

interpretati attraverso dei principi razionali, al fine di dimostrare che le verità della religione cristiana non erano incompatibili con la ragione. Oggetto di studio furono principalmente la Bibbia, la **patristica**, le opere di Sant'Agostino e di Boezio: questi autori costituivano le fonti autorevoli da leggere e commentare per comprendere una verità già data. A lungo trascurato dall'Occidente latino, **Aristotele vi ritornò attraverso gli arabi** (Avicenna e Averroè) e grazie alle traduzioni che, intorno al XIII secolo, vennero fatte soprattutto in Spagna e che consentirono in breve tempo di avere a disposizione e conoscere l'intera sua opera (fino ad allora erano diffusi solo alcuni dei suoi scritti di logica).

L'intelligenza della fede (*intellectus fidei*), ossia l'accordo tra fede e ragione, del quale era convinto Tommaso d'Aquino e che derivava dalla sua lettura di Aristotele, sviluppata nel confronto con la filosofia aristotelica, raggiunse, attraverso il **metodo dell'indagine razionale**, livelli fino ad allora ignoti e trovò proprio nell'università il luogo adatto per attecchire e diffondersi. Per altro verso, questi organismi permisero a studenti e maestri, che lo chiedevano, di conoscere senza limitazioni l'opera degli autori antichi, passando dall'iniziale avversione a testi estranei alla tradizione cristiana alla legittima consuetudine di leggere e studiare le opere di Aristotele e degli altri filosofi greci.

**Il riconoscimento giuridico delle università** L'autonomia degli organi accademici e delle scuole è da sempre un tema di aspro confronto: anche la storia delle prime università fu segnata da **momenti di conflitto** tra la nascente comunità universitaria e i poteri civili ed ecclesiastici. Questi contrasti ci hanno però lasciato i primi documenti in cui si delinea l'identità delle istituzioni universitarie.

Vanno ricordati a questo proposito alcuni documenti e avvenimenti storici rilevanti: la legge *Authentica Habita* emanata da Federico Barbarossa nel 1155 in favore degli studenti bolognesi, con la quale si vietavano rappresaglie nei loro confronti e si concedeva loro il privilegio del foro (l'essere giudicati dai loro professori e non dai tribunali civili); la sanguinosa rissa tra guardie e studenti a Parigi nel 1200, che portò il re Filippo Augusto ad accordare agli *scolares parisienses* la sua protezione; la bolla *Parens scientiarum* (1231) di papa Gregorio IX, vera "magna charta" dell'università parigina, con la quale vennero assicurati solennemente agli universitari specifici privilegi (dopo una nuova violenta rissa, con morti, fra guardie e studenti avvenuta nel 1229 che causò il primo sciopero universitario e l'abbandono, per due anni, dell'università). La comunità universitaria crebbe in mezzo a conflitti come questi e prese coscienza di sé nella difesa dei propri diritti e della propria funzione, rivendicando autonomia e indipendenza.

All'autonomia universitaria, fondata sull'organizzazione scolastica di scolari e maestri, si aggiunsero altre caratteristiche, senza le quali la nuova istituzione non poteva essere riconosciuta. Innanzitutto la prerogativa giuridica di conferire la facoltà di insegnamento, non solo nell'università o *studium* in cui ci si era formati, ma ovunque. Tale diritto (*ius ubique docendi*), che riprendeva la *licentia* di insegnare rilasciata dalle precedenti scuole cattedrali, era qualificante nella sua valenza universale: il **valore di uno *studium* era strettamente legato alla preparazione necessaria per insegnare in qualsiasi altra università**. Un'altra condizione, per tale riconoscimento, fu l'esistenza di una o più **facoltà superiori** nell'ordinamento degli studi, vale a dire: Diritto, Medicina, Teologia. I corsi di studi prevedevano infatti un periodo di preparazione, compiuto



Papa Gregorio IX.

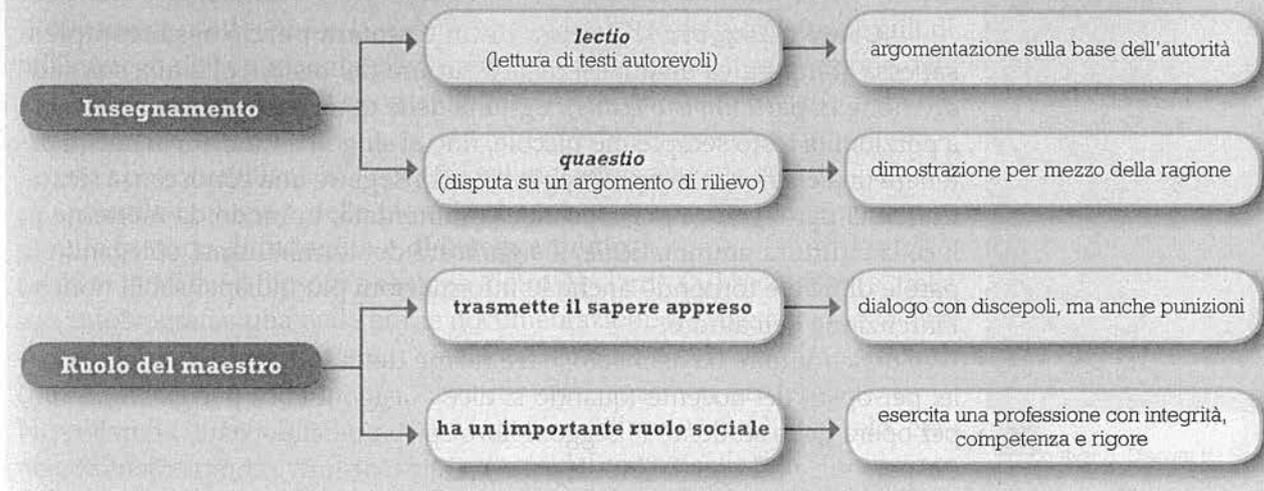
nella Facoltà delle Arti, indispensabile per accedere agli studi finali. In tale facoltà si studiavano le arti liberali, che impegnavano lo studente per sette-otto anni, e si acquisiva dimestichezza con esse, per quanto riguarda le discipline (già citate a inizio capitolo) sia del *trivium*, o dell'espressione e della comunicazione linguistica, sia del *quadrivium*, o della conoscenza del mondo.

In tale facoltà divenne frequente, con l'introduzione dei testi aristotelici, lo studio della filosofia, che costituiva una sorta di coronamento degli studi e un indispensabile traguardo per accedere alle discipline giuridiche, mediche o teologiche. Questa strutturazione degli studi venne progressivamente codificata negli statuti delle università, nei quali si stabilirono i tempi di studio e le progressioni di carriera, ma anche i libri da studiare e i modi con cui leggerli e commentarli. Per motivi storici e politico-culturali, **ogni università**, soprattutto quelle più grandi e rilevanti, si **caratterizzò per uno specifico campo di studi**: per Bologna furono il Diritto civile e in parte la Teologia; per Parigi soprattutto la Teologia e il Diritto canonico; per Montpellier, e prima per Salerno, fu la Medicina, che poi si affermò anche a Padova. Tali centri costituirono il punto di riferimento esclusivo, per molto tempo, degli studi nei loro specifici settori e rappresentarono, a diversi livelli (programmi di studio e dottrine insegnate, preparazione degli insegnanti, metodi didattici), veri e propri modelli, spesso imitati e riprodotti con il moltiplicarsi, nel XIV e nel XV secolo, delle istituzioni universitarie.

**Una severa controversia** Una vicenda significativa per la storia dell'università europea fu infine il contrasto fra i maestri secolari e gli ordini mendicanti (domenicani e francescani), che raggiunse la sua fase acuta poco dopo la metà del Duecento, in particolare nell'Università di Parigi. Sorti al di fuori dell'università, tali ordini – ai quali se ne sarebbero poi affiancati altri (agostiniani, carmelitani ecc.) – giunsero, per strade e motivi diversi, all'università, non solo in qualità di studenti, ma anche di maestri. Alcuni, che già vi insegnavano, entrarono tra i fraticelli di Francesco (Alessandro di Hales) o tra i predicatori di Domenico; altri, che avevano studiato nei centri (*studia*) del loro ordine, chiesero di insegnare nello *studium generale*.

Fu questo il caso di due grandi figure del XIII secolo, Bonaventura da Bagnoregio (1217/1221-1274) e Tommaso d'Aquino (1224-1274), che avanzarono la richiesta quasi negli stessi anni, verso il 1254-1255. La reazione fu violenta e i maestri laici e secolari opposero dura resistenza a quell'immissione che, per l'origine estranea di questi studiosi all'ambiente universitario e per l'influenza che avrebbe potuto avere, era vista come una minaccia all'ordine costituito. Dovette intervenire il papa di persona per risolvere la questione e consentire, con proprio decreto, l'accesso all'insegnamento di maestri degli ordini. Contrariamente ai timori, il connubio fu quanto di più propizio potesse capitare alla cultura europea, non solo del tempo, e i suoi frutti, sia per i contenuti dottrinali sia per la loro diffusione, segnarono, anche nei secoli successivi, buona parte dell'immagine dell'università.

## Guida ai contenuti



## 1 Lezioni e dispute

**L'importanza della lettura** Il fulcro dello studio e dell'insegnamento era costituito dall'ormai tradizionale "lettura" (*lectio*) di testi, scelti per la loro autorevolezza, e dalla "disputa" (*quaestio*) che, da un certo momento in poi, costituì il carattere specifico di quel **metodo scolastico** che, più di ogni altro elemento, contraddistinse la cultura dell'epoca, in particolare quella che veniva a formarsi nelle scuole e nelle università.

La **lettura** era, per i medievali, l'attività principale di apprendimento: come afferma infatti Ugo di San Vittore nel suo *Didascalicon*, «l'inizio del sapere si trova nella lettura». Una buona lettura, correttamente fatta, facilita la comprensione e su ciò si costruisce la memoria, chiave di volta per capire la realtà che ci circonda e «rendersi conto da soli di tutto».

I testi erano quelli di Prisciano, Donato, Sirio per la grammatica; i *Dicta Catonis* per le narrazioni; le Sacre Scritture e le *Sentenze* di Pietro Lombardo per la teologia; le opere di Platone e, soprattutto, di Aristotele, quando l'Occidente le conobbe e ne furono permesse la diffusione e la conoscenza; i sopravvissuti trattati scientifici, matematici, medici dell'antica Grecia. La lettura non solo era una tecnica specifica di studio, ma rappresentava la strada maestra per la conoscenza della "verità".

Ciò non deve sorprendere: benché il sapere e la sua trasmissione fossero ampiamente legati all'insegnamento orale – sia per scelta, coerente con una lunga tradizione che privilegiava la parola e il dialogo, sia per necessità, data la scarsità dei libri in circolazione, a causa dei costi e delle difficoltà materiali di produzione –, l'architrave di ogni disciplina era il libro, o i libri, che trasmettevano teorie, principi e nozioni.

## lessico

**Dicta Catonis**

Raccolta in quattro libri di sentenze morali, scritta probabilmente a partire dal III secolo d.C.

Leggere significava così, in prima istanza, **riconoscere un'autorità** – per i medievali le *auctoritates* erano enunciati, insiemi di proposizioni, mediante le quali si delineava un'opinione – e cercare di assimilarla, per poi utilizzarla al fine di raggiungere soluzioni soddisfacenti per i problemi posti. L'argomentazione, in tal caso, era tutta volta a mostrare la coerenza, o la deducibilità, di determinate affermazioni da enunciati e dottrine che non potevano essere messe in dubbio e che fungevano dunque da norma e criterio del ragionamento (argomento *per auctoritatem*).

**Come si leggeva** La lettura di un testo era perciò assai complessa: essa comportava un'analisi della struttura del testo, volta alla sua suddivisione in parti (*divisio textus*), ognuna delle quali era, a sua volta, ridotta a porzioni di testo sempre più piccole, fino ai singoli enunciati, al fine di ottenere una chiarezza sempre maggiore e conseguire una conoscenza sicura. Ciascuna parte veniva poi esposta e commentata, in modo da metterne in luce la struttura grammaticale, il significato dei termini usati, spiegando le parole difficili e fornendo anche le informazioni più indispensabili nonché l'intenzione dell'autore.

- T5** → Ugo di San Vittore ha delineato le **tre forme della lettura** in uso nelle scuole: per opera del docente (quando si dice "Leggo il libro per gli studenti"),
- T6** → per opera dello studente ("Leggo il libro spiegato dal docente") o nello studio personale ("Leggo il libro da solo"). Questi distinti e complementari piani della lettura pongono in luce quanto il testo, su cui si basavano l'insegnamento e lo studio, fosse al centro di una relazione e quanto l'indispensabile lavoro individuale fosse un aspetto del più ampio impegno di conoscenza e di apprendimento, sostenuto in buona parte dal maestro.

**La disputa** La lettura non era però l'unica forma di insegnamento. Compito del maestro, per esempio di Teologia, era, nel XIII secolo, quello di far lezione, predicare e disputare. La **disputa** rappresentava anzi il momento più importante e segnava il **passaggio dall'argomentazione sulla base dell'autorità alla dimostrazione per mezzo della ragione**. Sembra innegabile che la sua origine sia dovuta a uno sviluppo della pratica della *lectio*,

**T4** →



Enrico di Germania durante una lettura rivolta agli studenti dell'*universitas* di Bologna. Miniatura di Laurentius de Voltolina, *Liber ethicorum des Henricus de Alemannia*, XIV secolo.

nella  
sorti  
po d  
vi. E  
i cor  
sotto  
oggi  
no c  
terr  
Dive  
sull':  
le so  
molt  
stro  
camj  
prop  
La d  
sua i  
supe  
con  
Nell  
no a  
delle  
con  
sider

ro e j  
ques  
di Sa  
L'art  
d'Ag  
sono  
ne se  
intro  
invec  
soluz  
fine,  
spon  
Con  
e no  
zand  
svolt

per f  
C  
C  
r  
C

nella sua parte finale, solitamente dedicata a chiarire e a risolvere i problemi sorti nel corso della spiegazione. La disputa, inizialmente breve, con il tempo divenne il momento più importante nel lavoro comune di maestri e allievi. Era un momento di discussione durante il quale si cercavano di risolvere i contrasti, gli interrogativi e i passaggi critici di un autore i cui testi venivano sottoposti a un rigoroso esame. Possiamo paragonare la disputa al momento oggi dedicato, alla fine di una lezione, alle domande degli allievi che chiedono chiarimenti e desiderano conoscere la posizione di un docente su un determinato argomento.

Diversamente dalla lettura, la disputa si fonda sull'uso della dialettica e quindi sull'impiego della ragione nell'argomentazione e nella determinazione delle soluzioni da adottare. Il ricorso alla ragione si era reso necessario allorché, moltiplicandosi le autorità e non essendo queste sempre d'accordo, il maestro non poteva affidarsi alla pura tradizione per risolvere le questioni. Fu nel campo della teologia e della filosofia che tale uso venne a creare un vero e proprio **metodo di indagine e di insegnamento**.

La disputa, di cui il filosofo e teologo Pietro Abelardo (XII secolo) offre, nella sua autobiografia, una delle prime documentazioni, si svolgeva nelle facoltà superiori, in modo particolare in quella di Teologia, e nelle Facoltà delle Arti, con caratteristiche comuni, ma anche con differenze non trascurabili.

Nella Facoltà di Teologia le dispute, a partire dalla metà del XIII secolo, erano assai frequenti ed erano parte integrante del corso degli studi. Il resoconto delle dispute – considerate l'equivalente accademico dei tornei, per l'ardore con cui si svolgevano – veniva di solito trascritto e costituisce una parte considerevole della letteratura medievale in ambito teologico e filosofico.

**Le questioni** Sul versante letterario, la disputa diede origine a un vero e proprio genere argomentativo e didattico, caratterizzato dalla raccolta di **questioni** intorno a un determinato argomento, a sé stanti oppure all'interno di **Summae**, e dagli articoli che le componevano.

L'articolo, soprattutto in alcuni casi, come nella *Summa Theologiae* di Tommaso d'Aquino, è un vero capolavoro di architettura intellettuale, nel quale le parti sono organicamente composte, quasi a riflettere la logica dell'argomentazione seguita. Esso consta di **quattro parti essenziali**: la posizione del problema, introdotto sempre in forma argomentativa (e non da una tesi, come avvenne invece in seguito); l'esposizione delle opinioni a favore e di quelle contrarie; la soluzione del maestro (introdotta da un chiaro *Respondeo*, cioè «rispondo»); infine, la soluzione dei dubbi, a dimostrare che l'opinione scelta è in grado di rispondere a qualsiasi interrogativo sollevato.

Con la sua **risposta** il maestro decideva di prendere posizione personalmente e non si accontentava di riproporre i contenuti di una tradizione, ma, avanzando un proprio punto di vista, l'attualizzava e ne mostrava i molteplici risvolti e le intrinseche potenzialità.

#### per fare il punto

- Come si svolgeva la lettura nel corso delle lezioni?
- Che cosa si intende per argomentazione sulla base dell'autorità e dimostrazione per mezzo della ragione?
- Che cos'era una disputa?



Jacopo Avanzi, *Disputa tra San Giacomo e Fileto e magie di Ermogene*, XIV secolo. Questo affresco, conservato nella chiesa parrocchiale dei Santi Apostoli Pietro e Paolo (Mussolente, Vicenza), mostra un episodio delle storie di san Giacomo: il santo disputa con Fileto, discepolo del mago Ermogene, e riesce a convincerlo ad abbandonare lo studio delle arti occulte.

#### lessico

##### **Summa**

Raccolta di sentenze o sintesi di una dottrina. Nel Medioevo questo termine assume anche altri significati: indica per esempio il lavoro autonomo di un maestro che rielabora i propri insegnamenti.

## 2 Il maestro e il sapere



Un monaco con i suoi allievi, miniatura del XV secolo.

### Lessico

#### Florilegio

Raccolta di scritti scelti di uno o più autori.

**Magister e auctoritas** L'evoluzione del ruolo del maestro, nella cultura pedagogica medievale, è di grande rilevanza.

Il maestro medievale non si considerava portatore di una visione personale del mondo, ma si collocava in una **tradizione**, di cui egli intendeva essere voce e che offriva, attualizzandola, ai giovani.

Era alla sapienza e alla scienza che guardava il vero maestro, quando voleva essere d'utilità agli alunni; un sapere che egli aveva assimilato, in un tempo non breve, e che comunicava affinché potesse essere conquistato da tutti. «Trasmettere agli altri quel che si è assimilato e contemplato» (*contemplata aliis tradere*) è la formula di Tommaso d'Aquino che sintetizza l'opera del maestro. Al contrario, deve considerarsi stupido, come ha ammonito il letterato Egberto di Liegi, quel maestro che pretende che i suoi allievi sappiano ciò che egli non ha appreso.

Il fedele e continuo riferimento alla **verità** fa del maestro quel ch'egli deve essere. Ciò vale nella tradizione monastica, ove costantemente risuonava l'invito evangelico a non farsi chiamare "maestri", perché uno solo è il Maestro, e anche nell'epoca della scolastica, ove il *magister* non corrispondeva all'"autore" moderno, portatore di una propria visione del mondo, ma era *auctoritas*, che fa crescere nel solco di una cultura condivisa e sperimentata nel tempo dagli uomini. Ciò fu motivo anche di rigidità e monotone ripetizioni, quando all'acume intellettuale si sostituivano l'osservanza formale e la sicurezza delle formule canoniche. La propensione a tener conto delle varie opinioni, contenute nelle raccolte di sentenze e nei **florilegi** (teologici e filosofici) di cui è ricca la letteratura medievale, e, da un certo momento in poi, la disponibilità a disputare con i colleghi (*socii*), prossimi o lontani, fino a costituire, come nel XIV secolo, un fitto dialogo con le diverse opinioni da questi manifestate, furono aspetti qualificanti di quella ricerca che era essenziale per il maestro al fine di rendere vivo e utile il proprio insegnamento.

**Una pedagogia tra dolcezza e severità** Anche nei metodi la funzione del maestro fu oggetto di attente considerazioni. Avendo spesso a che fare con studenti indisciplinati, egli doveva saper dosare dolcezza e severità, benevolenza e rigore. Sopravviveva, nella pedagogia medievale, l'uso della **punizione corporale**, ereditato dall'antichità, e che già aveva sollevato le rimostranze di Quintiliano che la condannava espressamente nella sua *Institutio oratoria* e di Agostino, il quale alle "busse" dell'adolescenza aveva legato tristi ricordi. La cultura monastica aveva alquanto ridimensionato tale uso, sconsigliandolo e addirittura impedendolo.

Sull'argomento, una pagina tra le più belle della letteratura medievale è offerta dalla *Vita di sant'Anselmo*, scritta da Eadmero di Canterbury. **Anselmo** (1033-1109) si opponeva decisamente all'uso delle punizioni corporali e rimproverava coloro che vi ricorrevano mostrandone l'inefficacia (non migliora-

no il c  
Il ma  
gli di  
semp  
Un alt  
(1079  
ca, di  
ta i gi  
sull'au  
messa  
te le r

LABO

Il giova  
vanti a  
co. La f  
degli sp  
dei cost  
to dove  
Nazion  
troduce  
versitar  
ai probl  
et modo  
diritto a

ESERCIT

A differen  
studi rior  
oggi ha di  
zione più  
si possono  
Facendo ri  
ripensare  
percorso f

Hai con  
sei base

**Sic et non**

("Si e no") Quest'opera di Abelardo è una raccolta di sentenze dei Padri della Chiesa e della Sacra Scrittura su 158 problemi teologici. Scopo di Abelardo è dimostrare che, poiché le sentenze presentate nel testo sono contrastanti, i problemi necessitano di un ulteriore approfondimento.

no il carattere, anzi lo peggiorano) e l'inadeguatezza alla natura dell'uomo. Il maestro, piuttosto, deve seguire le inclinazioni dell'alunno, permettergli di crescere e di svilupparsi, correggendolo e sostenendolo, e valorizzare sempre la sua libertà.

→ Un altro autorevole esempio del ruolo del maestro si trova in Pietro Abelardo (1079-1142), nel prologo della sua celebre opera **Sic et non**. Il maestro di logica, dinanzi alla dissonanza delle opinioni su varie e importanti questioni, invita i giovani studenti a trovare la verità mediante la ragione, senza adagiarsi sull'autorità, e accettare la fatica della ricerca – fatta di assidua domanda, di messa in discussione, di percezione della verità – che irrobustisce e rende acute le menti. In questa luce, il maestro, prima di essere considerato una figura

**LABORATORIO**

**Occorre un maestro per orientarsi nello studio: i consigli di una "guida dello studente" ante litteram**

Perché lo studio universitario abbia un buon inizio è necessario che il rapporto tra maestro e allievo si stabilisca subito. È uno dei primi consigli che il maestro di diritto Martino da Fano, giurista del XIII secolo, elargisce nella sua epistola *De regimine et modo studendi* (una sorta di antenata della moderna "guida dello studente") allo studente inesperto appena arrivato in città. La vita universitaria era immersa in quella urbana, ricca di molte attrattive, che potevano distogliere facilmente il giovane dagli studi, con grande dispendio di denaro e conseguente disperazione della famiglia. Il brano che segue, tratto dal saggio *La vita degli studenti nel Medioevo* del sociologo belga Léo Moulin (1906-1996), descrive vivacemente l'ingresso del ragazzo nella sua nuova realtà sociale.

Il giovane studente doveva sentirsi disorientato davanti a tanto splendore intellettuale e architettonico. La folla, l'intenso traffico, il rumore, la diversità degli spettacoli, i mercanti e i giocolieri, la stranezza dei costumi, i suoni di una lingua sconosciuta, tutto doveva contribuire a turbarlo. Fortunatamente le Nazioni<sup>1</sup> avevano redatto dei piccoli manuali che introducevano il "pivello" nei meandri della vita universitaria. Scritti in latino, questi opuscoli lo iniziano ai problemi della vita che lo attendono. Il *De regimine et modo studendi* di Martino da Fano, professore di diritto ad Arezzo e Modena (1255), che ogni studen-

te, a dar retta allo stesso autore, dovrebbe possedere, spiegava passo per passo come il giovane doveva comportarsi: anzitutto trovare un professore (che fosse preferibilmente della sua stessa Nazione) ed essere a lui gradito, condizione indispensabile per essere ammesso come studente.

(Léo Moulin, *La vita degli studenti nel Medioevo*, trad. it. di A. Tombolini, Milano, Jaca Book, 1992, p. 14)

1. Gruppi che riunivano studenti e maestri di una stessa provenienza geografica.

istituzionale, è da intendersi come colui che avvia, accompagna e introduce il discepolo alla conoscenza della verità, e a quella comprensione personale che richiede una mobilitazione interiore.

**Il maestro secondo Tommaso d'Aquino** Quanto spiegato si collega al tema del **maestro interiore** che, dopo aver avuto in Agostino la sua prima formidabile sintesi dottrinale, trovò in **Tommaso d'Aquino** il suo sviluppo e completamento.

Tommaso dedica l'intera questione XI della *Quaestio disputata De Veritate* e l'articolo 1 della questione CXVII della prima parte della *Summa Theologiae* al tema del maestro e dell'insegnamento. Tommaso analizza il rapporto maestro-discepolo sotto l'aspetto del conoscere e intende rispondere al problema se tale atto si realizzi interamente nell'interiorità del soggetto o possa essere indotto o causato da altri, ossia «se un uomo possa insegnare a un altro uomo». Nel *De magistro* l'argomento assume dimensioni molto ampie, dai suoi fondamenti metafisici (la causalità tra esseri creati) alle sue conseguenze didattiche (la possibilità di causare il sapere da parte di un maestro), e si colloca nell'ambito dell'aristotelismo.

Tommaso sostiene, innanzitutto, che gli esseri creati posseggano una **capacità causativa** e che, sebbene dipendano, nel loro essere e nel loro esistere, dalla volontà di Dio, non siano inutili: gli uomini sono infatti simili a Dio e in virtù di questa somiglianza essi posseggono proprie azioni e il loro posto non può essere preso né da Dio né, come sostenevano dottrine collegate al platonismo, da idee o forme sostanziali fuori della realtà sensibile.

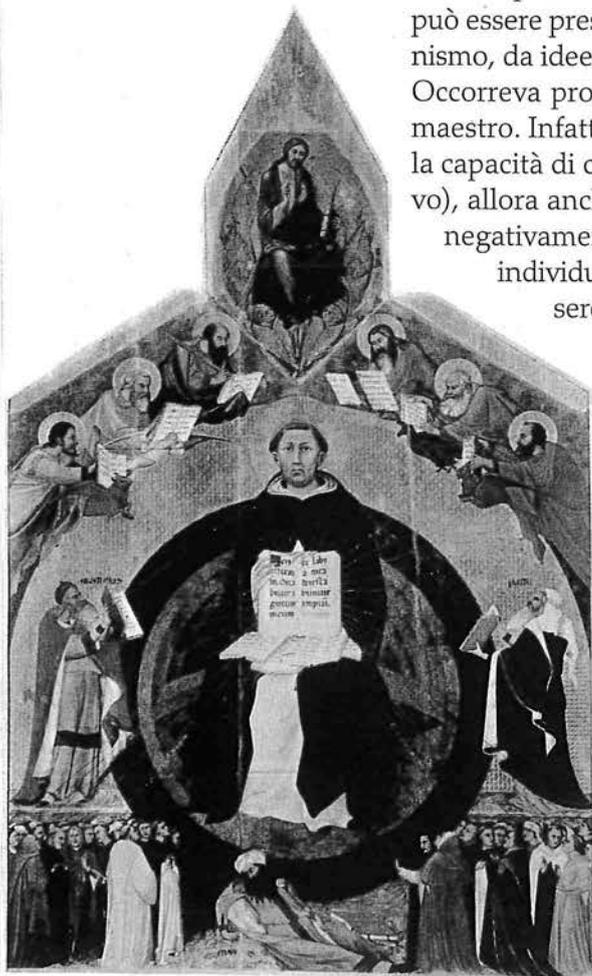
Occorre proprio superare questo scoglio per affrontare la questione del maestro. Infatti, se all'essere umano, come essere creato, fosse stata negata la capacità di causare qualcosa (per esempio insegnare a leggere a un allievo), allora anche il problema del maestro sarebbe stato immediatamente e negativamente risolto: nessun uomo può insegnare qualcosa a un altro individuo. Con tale apertura metafisica, la questione poteva invece essere affrontata, e Tommaso lo fa a partire dalle dottrine sulla conoscenza allora in auge, in gran parte risalenti ad Avicenna, ad Agostino e, per altro verso, ad Averroè.

**La posizione di Avicenna** Avicenna, che interpretava Aristotele attraverso uno schema neoplatonico, faceva dipendere sostanzialmente la conoscenza da un intelletto separato e unico (**intelletto agente**), nei confronti del quale il soggetto umano avrebbe un ruolo puramente passivo o di "preparazione" a ricevere le forme che esso gli dona. In questo caso, l'azione del maestro è esclusivamente preparatoria e accidentale, poiché l'atto di conoscenza dipende dall'illuminazione dell'intelletto agente.

Per tale ricorso a una luce esteriore, molti videro delle affinità con la dottrina agostiniana dell'illuminazione e, sostenendo l'avicennismo, ne favorirono la diffusione. Sostituendo Dio all'intelletto agente, la dottrina araba poteva essere accettata anche in ambito cristiano: l'intelletto umano restava passivo, o in potenza, ed era messo in grado di conoscere

T9 →

Tommaso d'Aquino in un dipinto del XIV secolo. Alla sinistra del santo c'è Aristotele, a destra Platone, mentre Averroè è disteso ai suoi piedi. Tra i personaggi disposti sopra Tommaso vi sono gli evangelisti Matteo, Marco, Luca e Giovanni e, ancora più in alto, Cristo. Lippo Memmi, *Apoteosi di San Tommaso d'Aquino*, 1323 circa.



dall  
talv  
Anc  
zior  
amr  
a Di  
Torr  
avev  
stin

mes  
Ave  
pos  
foss  
te de  
men  
la cc

sofic  
com  
Rifi  
vole  
ma c  
è ric  
este  
in pe  
rigua  
appr  
grazi  
Dall  
56),  
pote  
te at  
avve  
da se  
a del  
ma c  
un a  
to -  
Il pro  
diffe  
alla  
giun  
Il noi  
so da  
ra de  
oppu

dall'illuminazione divina, dalla quale dunque dipendeva, pur conservando talvolta (secondo l'opinione di alcuni) talune capacità, seppure ininfluenti. Anche in questo caso, l'azione del maestro sul discepolo si riduce a una funzione preparatoria e stimolatrice, del tutto simile a quella di richiamo o di ammonizione (*admonitio*) che le aveva conferito Agostino, attribuendo solo a Dio l'appellativo di maestro.

Tommaso si trovava dunque a fronteggiare una dottrina che, per i risvolti che aveva assunto, implicava l'indiscussa autorità della tradizione cristiana (Agostino) e che non sarebbe stato facile eliminare sbrigativamente.

**La posizione di Averroè** Vi era tuttavia un altro problema, questa volta messo in luce dalla versione dell'aristotelismo fornita da un altro autore arabo: Averroè. Questi riteneva che non solo l'intelletto agente, ma anche quello possibile fosse unico e separato e che, pertanto, la **scienza** e la **conoscenza** fossero riconducibili a **un'unica intelligenza**, esterna agli esseri umani, fonte della loro universalità e stabilità. Tale unicità dell'intelletto era, per il commentatore di Aristotele, il fondamento del rapporto fra maestro e discepolo e la condizione dell'intesa e della loro reciproca comunicazione.

**La risposta di Tommaso** Tommaso, in sintonia con la sua visione filosofica e antropologica, riteneva che ogni essere umano fosse da considerarsi come **soggetto autonomo**, con una propria identità individuale. Rifiutando sia la tesi che la conoscenza provenga totalmente dal di fuori – come voleva Avicenna – sia quella secondo la quale la conoscenza è già tutta nell'anima dell'uomo, ma deve essere svelata – come sostenevano i platonici (imparare è ricordare) – egli sceglie **una via intermedia** che pone nel **concorso di cause esterne e interne il fulcro del conoscere**. Come le forme naturali preesistono in potenza nella materia, e sono attuate da un agente esterno, così, per quanto riguarda il sapere, preesistono nell'essere umano germi di sapere che l'intelletto apprende immediatamente appena entra a contatto con l'esperienza sensibile, grazie ai quali si è condotti alla conoscenza attuale delle cose.

Dall'«intelletto delle prime notizie», come diceva Dante (*Purgatorio* XVIII, 55-56), si passa così, in forza di un principio intrinseco attivo, dalla conoscenza potenziale o generica all'acquisizione del sapere. Il **sapere è potenzialmente attivo** nell'uomo; si tratta di farlo passare **dalla potenza all'atto**. Ciò può avvenire in due modi: in primo luogo, attraverso l'azione della ragione, che da sola giunge alla conoscenza di ciò che ignora, applicando i primi principi a determinati oggetti e giungendo a conclusioni particolari – Tommaso chiama questo primo modo "inventiva" (*inventio*); in secondo luogo, attraverso un aiuto esteriore, che fornisce all'agente interiore i mezzi per passare all'atto – e questo modo è detto "insegnamento" (*disciplina*).

Il processo di acquisizione del sapere resta unico, ma realizzato in due modi differenti; il docente, infatti, non trasmette il sapere al discepolo, ma **conduce alla conoscenza** di ciò che non si sa nello stesso modo in cui uno potrebbe giungervi per via inventiva.

Il noto paragone tra salute e sapere e tra guarigione e apprendimento, è ripreso da Tommaso per meglio illustrare la sua posizione: come la salute è opera della natura, la quale può agire da sola, ripristinando l'equilibrio originale, oppure con l'aiuto della medicina e del medico (che non dà la salute, ma aiuta

←T10

a guarire imitando l'arte della natura), così il sapere è frutto di un processo intrinseco della ragione, che può essere realizzato individualmente (Tommaso ammette che il singolo individuo possa acquisire da solo il sapere) oppure con l'aiuto di un maestro, il quale causa la conoscenza nel discepolo in quanto aiuta la sua ragione a operare. Questo è il senso proprio dell'insegnare ed è l'unica possibilità per cui un uomo si possa chiamare maestro.

Tommaso lo specifica ulteriormente affermando che nessun maestro può ignorare o andare contro il **lume della ragione** che è nel discepolo, non solo per l'insuccesso inevitabile – non si acquisirebbe alcun sapere –, ma anche perché trasgredirebbe alla natura e, in ultimo, a Dio, che quel lume ha posto nell'animo umano. Tale lume intellettuale non può essere né causato né aumentato; è uguale in ogni individuo e ciò è il motivo per cui vi è parità tra gli esseri umani. Ciò che varia è la conoscenza, che può essere più o meno ampia e che può essere acquisita, non perché siano trasmessi i principi, ma perché essi possono essere attuati, nei due modi sopra indicati.

**Il rapporto tra maestro e allievo** L'esistenza di un principio intrinseco nell'essere umano fu anche la ragione della polemica con Averroè e con quella parte della cultura araba che rappresentava. Alla dottrina di un intelletto unico e separato, al quale gli uomini si sarebbero dovuti riferire, Tommaso oppone la rivendicazione della **soggettività attiva** dell'essere umano e la sua singolarità: è *questo uomo* che conosce, egli ripete infinite volte contro gli averroisti, non un'intelligenza superiore e unica.

Il valore della scienza – che la distingue dalla semplice opinione – non richiede che vi sia un unico intelletto, ma che sia unica la conoscenza che si ha dell'oggetto conosciuto. A ciò si giunge svolgendo e applicando il principio della scienza che è in ciascun essere umano e che può essere sostenuto dall'esterno, ma mai sostituito.

Così si spiega **come un uomo possa insegnare a un altro uomo** e quale sia la funzione del maestro, come è detto nella questione della *Summa Theologiae* dedicata all'argomento. Costui può insegnare in quanto, in forza di una conoscenza già acquisita e attuata, coadiuva il passaggio, che può avvenire solo nel discepolo, dalla **conoscenza potenziale alla conoscenza attuale**, consentendogli così di apprendere, vale a dire di estendere la sua conoscenza dal noto all'ignoto. Il maestro può farlo in due modi: offrendo al discepolo gli aiuti o gli strumenti di cui la sua intelligenza possa servirsi per acquisire il sapere (conoscenze specifiche e particolari, esempi, applicazioni concrete di principi generali) oppure ordinando il ragionamento del discepolo mediante la logica dimostrativa, grazie alla quale viene mostrata la connessione tra principi e conclusioni, e potenziando in lui la forza discorsiva e la capacità di giudizio. Mediante la sua azione il maestro condivide con il discepolo la conoscenza acquisita e rende per lui più accessibile l'intima conquista della verità, facilmente impedita o resa difficoltosa. Egli non è un semplice "preparatore", come lo descriveva l'avicennismo, ma può essere causa, certo non prima e determinante, del sapere dell'allievo, rispettando, coadiuvando e rafforzando la sua autonomia.

Il rapporto pedagogico tra maestro e discepolo è visto da Tommaso sotto l'aspetto del sapere e del **progresso della conoscenza**. Tuttavia tale prospettiva non può essere considerata esclusiva, vista la concezione unitaria

dell  
gior  
per

3

quis  
rica  
no s  
coin  
sali  
mes  
che  
Gli i  
Se i  
oper  
ecor  
Con  
peri  
e so

processo (Tommaso) oppure in quanto a guadagnare ed

maestro può, non solo, ma anche ha posto il suo posto né autorità tra gli altri, ma ampia ragione perché

o intrinseco e con un intellettuale, Tommaso e umano e molte contro: - non rinuncia che si o il principio sostenuto

e quale sia *Theologiae* di una convenire solo quale, conoscenza dal solo gli aiuti re il sapere: di principi mente la logica a principi e li giudizio. conoscenza erità, "facilitatore", co- prima e de- forzando la

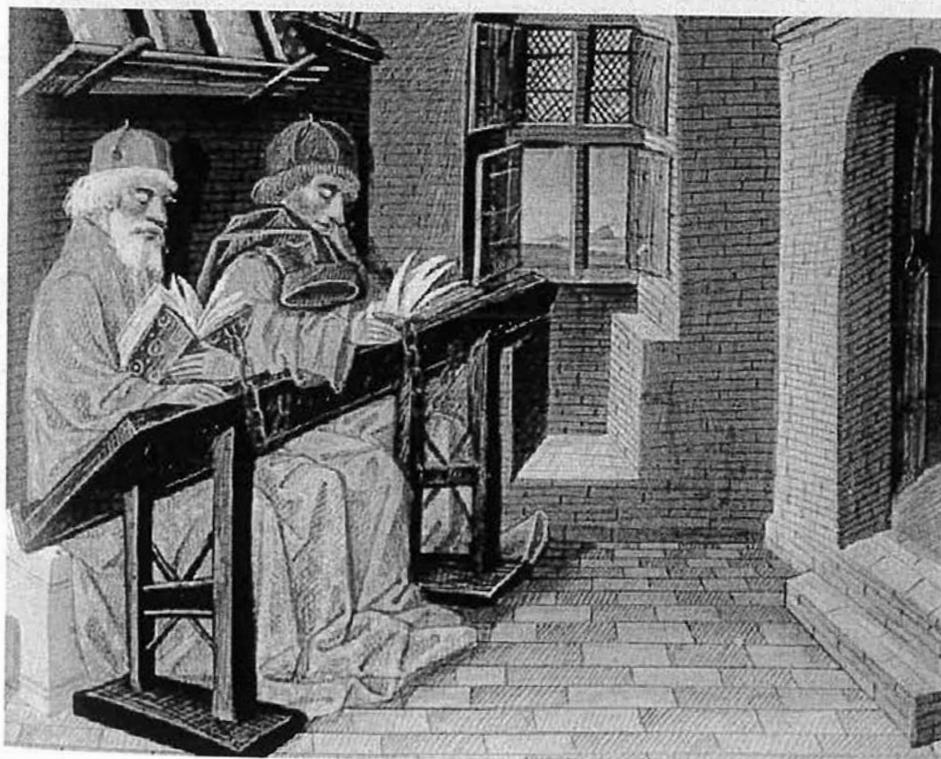
maso sotto ia tale pro- me unitaria

dell'uomo e la stretta relazione che intercorre, nella filosofia tomistica, tra ragione e volontà.



### 3 Il ruolo sociale del *magister*

**Da *magistri* a *professores*** Nel tardo Medioevo la figura del maestro acquistò una crescente importanza, anche in considerazione dell'evoluzione storica e didattica delle scuole e, in particolare, delle università. Giustamente sono stati rilevati gli stretti rapporti, che in certi periodi raggiungevano la piena coincidenza, con la nuova figura dell'intellettuale che a partire dal Duecento salì sulla scena culturale europea. Il *magister* universitario è, infatti, uomo di mestiere, che svolge una professione, nella quale ha competenza e autorità, e che «riconosce il legame necessario fra la scienza e l'insegnamento» (J. Le Goff, *Gli intellettuali nel Medioevo*), secondo appunto la definizione di "intellettuale". Se i maestri di grammatica e di abaco proseguirono la loro costante e silenziosa opera di istruzione nei livelli primari, consolidando la propria posizione, anche economica, grazie all'interessamento del potere pubblico (si pensi al ruolo dei Comuni italiani in questo campo), i professori delle Facoltà delle Arti e delle superiori Facoltà di Teologia, Diritto e Medicina acquistarono, accademicamente e socialmente, un ruolo ben definito, con caratteristiche comuni e prerogative



Studiosi in biblioteca, miniatura tratta dal *Livre de Bonnes Moeurs* (Il libro delle buone maniere) del XV secolo.

nonché privilegi che facevano di loro un vero e proprio "corpo" o corporazione. Nel XIII e XIV secolo, il *magister*, che aveva raggiunto tale grado dopo rigorosi studi e che, grazie al "diritto di insegnare ovunque", poteva legittimamente esercitare la sua professione universalmente, senza ristrettezze territoriali, era riconoscibile per caratteristiche specifiche della sua figura e del suo comportamento.

Innanzitutto egli aveva la coscienza di un compito, che gli era stato affidato e che doveva esercitare non provvisoriamente, ma come un mestiere. Insegnare, per lui, era una professione – da cui il termine *professores*, poi entrato nell'uso comune – ossia l'aver scienza in un determinato campo, nel quale doveva dimostrare di eccellere «per convinzione propria e riconoscimento da parte degli altri» (come scrisse Giovanni Balbi nel *Catholicon*).

**Custode della verità** Il *magister* doveva inoltre mantenere uno stretto legame tra la sua attività di ricerca e l'insegnamento, nel duplice senso di non tener per sé o per pochi intimi ciò che studiava e scopriva («Solo i Filistei ser-

## UN TESTO

per capire

### T1 Gli strumenti del lavoro intellettuale

Tra il XI e il XIV secolo emerge nel panorama occidentale un nuovo personaggio del mondo culturale e sociale: l'intellettuale, che "fa il mestiere di pensare" e trasmette il sapere mediante l'insegnamento. È una figura profondamente diversa tanto da quella del chierico della cultura monastica quanto da quella degli umanisti rinascimentali.

Nel *Dizionario* del maestro parigino Giovanni di Garlandia si legge: «Ecco gli strumenti necessari ai chierici: libri, un leggio, una lampada notturna a sego e un candeliere, una lanterna, un imbuto con inchiostro, una penna, un filo a piombo e un regolo, un tavolo, una ferula, una cattedra, una lavagna, una pietra pollice con un raschino e del gesso. Il leggio (*pulpitum*) in francese si chiama *lutrin* (*letrum*); bisogna notare che il leggio è munito di una fila d'intaccature che permettono di portarlo all'altezza di chi legge, giacché il leggio è il mobile su cui posa il libro. Si chiama raschino (*plana*) uno strumento di ferro con cui i fabbricanti di pergamena preparano la pergamena».

Sono stati scoperti anche altri strumenti che se non sono d'uso comune per tutti i chierici, fanno parte

dell'attrezzatura usata dai loro aiutanti, per esempio i copisti: specialmente una striscia di pergamena e una rotella che permettono di ritrovare il punto in cui si è rimasti nel copiare.

L'intellettuale, ormai specializzato, si serve di una quantità di strumenti che lo allontanano parecchio dal chierico dell'Alto Medioevo il cui insegnamento orale aveva bisogno di poche cose per la scrittura dei rari manoscritti, nella cui tecnica prevalevano gli intendimenti estetici.

Anche se gli esercizi sono tuttora essenziali nella vita universitaria, il libro è diventato la base dell'insegnamento.

(J. Le Goff, *Gli intellettuali nel Medioevo*, Milano, Mondadori, 1979, p. 86)

## GUIDA ALLO STUDIO

In questo brano lo storico francese Jacques Le Goff (1924-2014) ci permette di "entrare" nello studio di un intellettuale, descrivendoci gli strumenti di uso quotidiano di questa nuova figura.

ban  
tore  
l'ant  
dalla  
anch  
qual  
Suo  
si le  
lare  
della  
tà di  
vale

lo s  
esse  
rattiv  
univ  
corp  
ghi  
e pr  
nelf  
corp  
In ca  
zion  
geva  
La d  
li ve  
sott  
inte  
fini c  
ne, c  
alun  
gran

per l

orazione.  
opo rigo-  
egittima-  
ezze ter-  
tura e del

o affidato  
re. Inse-  
di entrato  
nel quale  
mento da

no stretto  
iso di non  
ilistei ser-

i del mondo  
re mediante  
della cultura

er esempio  
rgamena e  
il punto in

erve di una  
o parecchio  
egnamento  
la scrittura  
revalevano

nziali nella  
ase dell'in-

nel Medioevo,  
, 1979, p. 86)

bisogno di mol-  
Medioevo?

bano per sé la scienza», scrisse Abelardo a Eloisa), e di essere competente e autorevole in ciò che insegnava («L'insegnamento è segno di scienza», suonava l'antico adagio, spesso ripetuto). Il legame tra studio e docenza era reso saldo dalla continua ricerca della verità, che era impresa non solo individuale, ma anche comune: se vi era un peccato che il maestro poteva commettere, e del quale doversi pentire gravemente, questo era proprio il peccato contro la verità. Suo compito era di non alterarla, di non menomarla, di non offenderla – come si legge nei giuramenti che egli pronunciava prima di prendere servizio – e, se la regola principale del suo mestiere esigeva da lui la salvaguardia dell'integrità della disciplina e della dottrina, ciò era in massima parte dovuto dalla necessità di salvaguardare, in ogni cosa, non l'arte o la scienza, ma il loro contenuto, vale a dire la verità.

**Una professione privilegiata** In terzo luogo, il *magister* aveva un ruolo sociale e, esercitando il suo compito in un luogo definito quale poteva essere la *schola* o lo *studium*, era parte di una struttura associativa e corporativa. L'**ordinamento giuridico** e la realtà sociale avevano riconosciuto agli universitari uno statuto speciale ed essi erano consapevoli di far parte di un corpo privilegiato. In alcuni casi potevano beneficiare di esenzioni da obblighi personali e patrimoniali; in altri, potevano svolgere funzioni di giudice e pronunciarsi sul comportamento degli studenti che davanti a loro, e non nel foro pubblico, venivano sottoposti a giudizio. Inoltre, l'appartenenza a un corpo magistrato conferiva loro autorità nella dottrina e nell'insegnamento. In cambio, ogni *magister* collaborava alla prosperità e all'onore della corporazione universitaria, si prodigava per mantenere in essa la pace e l'unità, porgeva aiuto ai colleghi bisognosi e offriva suffragi per i membri defunti. La dignità del *magister* è grande e rispettata, innanzitutto dagli scolari, che tali vengono considerati, fin dai primi statuti parigini del 1215, solo se studiano sotto la guida di un professore. A tale dignità il maestro deve corrispondere con **integrità di condotta**, con **competenza e rigore** – gli è vietato uscire dai confini della sua disciplina –, nella costante ricerca della verità e con la sollecitudine, dispensatrice di protezione e aiuto, di un padre. Ben sapendo che in ogni alunno egli può trovare un collaboratore attivo, personalmente impegnato nella grande impresa della conoscenza e della scienza.

#### lessico

**Ordinamento giuridico**  
È l'insieme delle norme e delle istituzioni che regolano la vita di una comunità.



## T1 Le busse e la comprensione paterna di Eadmero di Canterbury

### L'autore

Eadmero di Canterbury è stato segretario e biografo di Anselmo d'Aosta (1033-1109), figura fondamentale del panorama filosofico medievale. Oltre che autore di opere quali il *Monologion* e il *Proslogion*, Anselmo ha ricoperto la carica di abate del monastero di Bec e quella di arcivescovo di Canterbury.

### L'opera

Nella *Vita di sant'Anselmo*, Eadmero narra episodi della vita del grande teologo e filosofo, nei quali sono messe in evidenza la sua continua disponibilità verso i confratelli e le grandi doti di conversatore. Anche nelle sue numerosissime lettere si trovano quella benevolenza e quell'acuta attenzione ai bisogni degli altri che lo resero "padre carissimo", da tutti amato.

### il brano

Le punizioni corporali erano una caratteristica dell'educazione classica che giunse fino al Medioevo e anche oltre. Anche nei monasteri poteva accadere che la disciplina fosse mantenuta con percosse e divieti, spesso inflitti in modo formale, se non vendicativo. Da san Benedetto in poi molteplici furono le prese di posizione per limitare il fenomeno e sostituirlo con metodi improntati a umanità e ragionevolezza. L'episodio qui narrato documenta come l'antico modo di educare i giovani fosse ancora diffuso, ma testimonia anche l'indole pedagogica di Anselmo, che considera la libertà del discepolo il fulcro della sua educazione.

**La crescita di una giovane pianta** Una volta un abate ritenuto molto pio<sup>1</sup> stava parlando con lui di alcuni aspetti della disciplina monastica, e ponendo l'accento sui fanciulli cresciuti nel monastero soggiunse: «Che avverrà di loro? Sono cattivi ed incorreggibili: non smettiamo di frustarli né di giorno né di notte ma continuano sempre a peggiorare». A queste parole Anselmo replicò con stupore: «Non smettete di frustarli? E da adulti come diventeranno?». «Degli stupidi bestioni» disse l'abate. Anselmo riprese: «È davvero un ottimo scopo per spendere i vostri sforzi: allevate bestie invece che uomini!». Quello rispose: «Ma che cosa possiamo farci? Li costringiamo in tutti i modi a migliorare ma non otteniamo alcun risultato». «Li costringete? Ora dimmi, abate, se tu piantassi un virgulto<sup>2</sup> nel tuo giardino e poi lo soffocassi da ogni lato in modo che i suoi rami non possano distendersi in nessuna direzione, che razza di albero verrà fuori quando dopo qualche anno lo libererai?». «Ovviamente un albero inutile, con i rami piegati ed intrecciati tra di loro». «E su chi ricadrebbe la colpa se non su di te che lo ingabbiasti senza alcun criterio? Questo è certo il sistema che adottate con i vostri ragazzi; al momento della loro oblazione<sup>3</sup> nel

monastero essi sono stati piantati nel giardino della chiesa perché crescano e rechino frutti a Dio. Ma voi li coartate<sup>4</sup> da ogni parte con paure, minacce e percosse al punto che a loro non è concesso godere di nessuna libertà. Sentendosi così sconsideratamente oppressi, hanno pertanto trovato rifugio in pensieri malvagi e contorti come delle spine; li accarezzano, li nutrono e, mentre li alimentano, traggono da essi un sostentamento tale per cui riescono ad evitare con ostinazione tutto quanto possa servire a correggerli. Siccome non avvertono in voi nessun affetto, nessuna pietà, nessuna benevolenza o tenerezza nei loro confronti, capita di conseguenza che non abbiano fiducia nella vostra bontà, ma ritengano che ogni vostra azione sia motivata da odio o da invidia contro di loro. Il deplorabile<sup>5</sup> risultato è che, via via che poi il loro corpo cresce, nella stessa misura aumenta in essi l'odio e ogni malvagio sospetto e risultano sempre particolarmente inclini ai vizi. Ed essendo stati

1. Religiosamente devoto. 2. Pianta giovane. 3. L'avvio a una vita cristiana all'interno di un monastero. 4. Li limitate. 5. Vergognoso, che merita disapprovazione.

educat  
possor  
aggrot

Un'aff  
Dio, ic  
te tant  
non ha  
venissi  
ste voi  
una cc  
battitu  
una be  
picchia  
Per for  
egli or  
poi, de  
maggi  
li assu  
alle sfe  
di un'a

Anime  
le conti  
costun  
bene.  
utile e  
latte a  
si stra  
glio fo  
cordat

LABO

Indiv

1 Se  
go  
a.

b.

c.

d.

2 All

a.

b.

c.

ntale del  
elmo ha

iali sono  
e. Anche  
legli altri

e anche  
i, spesso  
posizione  
qui nar-  
e l'indole

rdino della  
Dio. Ma voi  
acce e per-  
godere di  
eratamente  
in pensieri  
carezzano,  
ono da essi  
evitare con  
correggerli.  
otto, nesses-  
za nei loro  
on abbiano  
he ogni vo-  
ridia contro  
via che poi  
aumenta in  
oltanto sem-  
sando stati

rvio a una vita  
5. Vergonoso.

educati a non provare del vero amore per nessuno, possono guardare qualcuno solo con le sopracciglia aggrottate e lo sguardo torvo.

**Un'affettuosa comprensione paterna** Ma, in nome di Dio, io vorrei che mi diceste il motivo per cui voi siete tanto duri con loro. Non sono forse esseri umani e non hanno la stessa vostra natura? Gradireste che vi venisse fatto quello che infliggete a loro? Se invece foste voi al loro posto? D'accordo, li volete guidare ad una condotta irreprensibile<sup>6</sup> soltanto con percosse e battiture<sup>7</sup>. Avete mai visto un orafo che abbia ottenuto una bella figura da una lamina d'oro e d'argento solo picchiandoci sopra? Non credo! Che cosa fa, dunque? Per forgiare la lamina secondo l'immagine prefissata, egli ora preme e batte su di essa con il suo attrezzo e poi, dopo averla sbalzata<sup>8</sup>, la leviga e la modella con maggior delicatezza. Così, se volete che i vostri fanciulli assumano un buon comportamento, anche voi oltre alle sferzate dovete riservare loro l'aiuto ed il conforto di un'affettuosa comprensione paterna».

**Anime deboli e anime forti** Al che l'abate replicò: «Quale conforto, quale aiuto? Noi cerchiamo di spingerli a costumi sobri ed austeri!» Anselmo gli rispose: «Ma bene. Anche il pane e qualsiasi tipo di cibo solido è utile e buono per chi è capace di mangiarlo. Togli il latte ad un poppante e nutrilo con questo: vedrai che si strangolerà invece di riuscire a sfamarsi. Non voglio fornire spiegazioni perché sono evidenti. Ma ricordatevi bene questo, che come un corpo debole e

uno forte richiedono del cibo adatto alle loro caratteristiche, così l'anima debole e quella forte aspirano ad un nutrimento proporzionato ad esse. L'anima forte si compiace nell'assumere cibo solido, ossia nella sopportazione, nelle tribolazioni<sup>9</sup>, nel non desiderare i beni altrui, *nell'offrire l'altra guancia a chi ne colpisce una, nel pregare per i nemici, nell'amare coloro che ci odiano* e in molte altre cose del genere. Al contrario l'anima fragile, che non è ancora avvezza<sup>10</sup> al servizio di Dio, necessita di latte, cioè della gentilezza da parte degli altri, della loro comprensione, di un gioviale incoraggiamento, di amorevole sopportazione e di molti altri riguardi analoghi; se vi proponete ai vostri giovani in questa guisa<sup>11</sup>, sia a quelli forti che ai più incerti, con il santo aiuto di Dio, li condurrete tutti a Lui, come è nel vostro intento». Udite queste parole l'abate proruppe in gemiti<sup>12</sup> e disse: «Ci siamo davvero allontanati dalla verità e la luce della discrezione non ci ha più illuminati». Cadde ai piedi di Anselmo proclamando di avere sbagliato e di essere un peccatore, gli chiese perdono per il suo precedente atteggiamento e promise che in futuro l'avrebbe modificato.

Abbiamo raccontato questo episodio per fare capire da esso quanto amore e quanta discrezione manifestasse verso tutti.

(Eadmero di Canterbury, *Vita di sant'Anselmo*, I, IV, 30-31, a cura di S. Gavinelli, Milano, Jaca Book, 1987, pp. 67-69)

6. Impeccabile. 7. Botte. 8. Lavorare una lastra metallica per ottenere figure in rilievo su una faccia mediante abbassamento del fondo sulla faccia opposta. 9. Pene, tormenti. 10. Abituata. 11. Maniera. 12. Lamenti.

## LABORATORIO SUL TESTO **Esame di Stato**

### Individuare e comprendere

- 1 Secondo Anselmo i giovani del monastero non si attengono alla disciplina loro imposta perché:
  - a. quando sono entrati in convento erano ancora troppo giovani per sopportare i disagi della vita monastica
  - b. sono cattivi e incorreggibili nonostante gli sforzi compiuti dall'abate per educarli
  - c. sono sottoposti a minacce e percosse e non nutrono perciò alcuna fiducia verso i propri educatori
  - d. si sono irrimediabilmente allontanati dalla fede e sono ormai dei peccatori
- 2 Alla fine della discussione con Anselmo, l'abate:
  - a. insiste nel sostenere la necessità delle punizioni corporali
  - b. rinuncia definitivamente a educare i giovani del monastero
  - c. si dichiara d'accordo con Anselmo e promette di modificare i propri metodi

d. dichiara di essere un peccatore e chiede perdono ai suoi allievi

### Analizzare e interpretare

- 3 Anselmo ritiene che le punizioni corporali non siano l'unico mezzo per educare i giovani. Spiega con quali argomentazioni egli sostiene la propria posizione.
- 4 Spiega quali sono secondo Anselmo d'Aosta le conseguenze dell'utilizzo di una disciplina troppo severa nei confronti dei giovani.

### Riflettere e valutare

- 5 Nel Medioevo era particolarmente diffuso un modello educativo rigido e punitivo. Oggi in molti Paesi, compresa l'Italia, le punizioni corporali in ambito scolastico sono vietate dalla legge. Non è così, però, in tutto il mondo: effettua una ricerca in Rete sull'argomento ed esponi le tue conclusioni in un breve testo.

## T2 La ricerca della verità

di Pietro Abelardo

### L'autore

Pietro Abelardo (1079-1142) è stato uno dei più importanti pensatori medievali. Ha approfondito questioni di logica, etica e teologia, dedicando a tali argomenti importanti scritti.

### L'opera

Nel *Sic et non* Abelardo espone il metodo proprio della scolastica, che consisteva nel ricorso alla ragione per determinare la verità e l'uso, a tale scopo, della *quaestio* o della disputa.

### il brano

Come emerge dal brano qui riportato, Abelardo vede in questa ricerca la possibilità di svegliare le menti dei giovani studenti – spesso anabbiate dall'accettazione passiva delle opinioni altrui – e una strada per giungere più pienamente alla verità. Il dubbio di cui si parla nel testo, più che dello scetticismo, è indice del rifiuto dell'ovvietà ed è stimolo per il ragionamento.

**La domanda come chiave d'accesso alla sapienza**  
Abbiamo pensato di raccogliere le diverse opinioni dei Padri<sup>1</sup>, per quanto ne abbiamo memoria, le quali, per certe dissonanze<sup>2</sup> che sembrano avere, sollevano questioni tali che possono provocare<sup>3</sup> le giovani menti al più alto esercizio di ricercare la verità e le possono così rendere più acute, proprio per tale indagine. In effetti, la prima chiave<sup>4</sup> della sapienza è proprio la domanda assidua<sup>5</sup> o frequente; Aristotele stesso, il più intelligente di tutti i filosofi, ha esortato gli studiosi a prenderla in considerazione, dicendo: Ma forse è difficile raggiungere assolutamente la chiarezza in queste cose, se non sono considerate attentamente.

**L'utilità del dubbio** Non sarà perciò inutile dubitare di ciascuna cosa. Dubitando, infatti, siamo indotti alla ricerca e ricercando percepiamo la verità, secondo quanto la Verità stessa ha detto: Chiedete e troverete, bussate e vi sarà aperto (Mt. VIII).

(Pietro Abelardo, *Sic et non*, prologo)

1. Si riferisce ai Padri spirituali della Chiesa. 2. Discordanza di idee. 3. Spingere. 4. Nel senso di chiave d'accesso. 5. Continua.

### LABORATORIO SUL TESTO Esame di Stato

#### Individuare e comprendere

- Lo scopo principale del brano che hai letto è:
  - evidenziare gli errori dei Padri della Chiesa
  - invitare allo studio dell'opera di Aristotele
  - far riflettere sul valore educativo del dubbio
  - invitare i giovani a rispettare l'autorevolezza del maestro
- Secondo Abelardo la discordanza tra opinioni:
  - porta a inutili discussioni tra il maestro e gli allievi
  - impedisce di conoscere la verità
  - aiuta le menti dei giovani a riflettere e induce alla ricerca della verità
  - è utile ma non deve impedire ai giovani di ascoltare il proprio maestro

#### Analizzare e interpretare

- Lo spunto delle considerazioni di Abelardo è fornito dal metodo scolastico della disputa: illustra come era articolata e quale genere letterario e argomentativo ha da essa avuto origine.

#### Riflettere e valutare

- Nel pensiero filosofico il dubbio è stato un nodo centrale, con valori diversi, nel pensiero di molti autori, da Socrate alle Scuole scettiche fino a Cartesio. Il dubbio è per te uno stato di incertezza, di indecisione o è, come per Abelardo, la premessa per innescare l'attività riflessiva della ragione? Esprimi le tue considerazioni in un breve testo.

L'impor  
la cono  
te liber  
il giudi  
comand  
A lode  
no, nel  
discipli  
essa la  
cosa vo  
solo vu  
stino n  
quest'a  
per gli

Nessun  
gia alcu  
può qu  
compia  
averlo  
tato se  
Da ciò  
nessun  
utilizza  
scienza

LABO

Indiv

- Abelardo  
a. l'  
b. l'  
c. l'  
d. c.
- Nel  
dell  
a. g

### 13 Provocare le menti al più alto esercizio

di Pietro Abelardo

#### l'opera

Nella *Theologia summi boni*, Abelardo sostiene ed elogia l'utilizzo della dialettica anche nelle questioni teologiche e si schiera a favore della vera scienza contro la pseudocultura dei sofisti e di coloro che usano la dialettica in modo superficiale.

#### il brano

In questo brano Abelardo prende in esame temi già presenti nel *Sic et non*: l'elogio della scienza e la ricerca della verità attraverso la ragione dialettica che rende le menti dei giovani più acute e critiche verso i dogmi posti dall'autorità. Non sono la scienza e il potere a essere considerati malvagi dal filosofo, ma lo sono coloro che ne fanno un uso scorretto.

**L'importanza della dialettica** Noi non condanniamo la conoscenza della dialettica o di qualsiasi altra arte liberale, ma la falsità sofistica<sup>1</sup>, anzi in accordo con il giudizio dei santi padri quest'arte deve essere raccomandata in modo particolare e preferita alle altre. A lode della dialettica l'eccellentissimo dottore Agostino, nel *De Ordine*, scrive: «La dialettica disciplina delle discipline insegna a insegnare e insegna a imparare. In essa la ragione si mostra e fa conoscere cosa essa sia e cosa voglia: essa sa di sapere ed è l'unica arte che non solo vuole ma può rendere sapienti». Sempre Agostino nel suo libro *De Doctrina christiana* raccomanda quest'arte come estremamente necessaria non solo per gli altri scritti, ma anche per le sacre lettere. [...]

**Nessuna scienza è malvagia** Noi non riteniamo malvagia alcuna scienza, neanche quella che riguarda il male può quindi mancare all'uomo giusto, non perché egli compia il male, ma perché si protegga da esso dopo averlo conosciuto, poiché il male non può essere evitato se non è conosciuto, come testimonia Boezio. [...] Da ciò appare con chiarezza che nessuna scienza e nessun potere sono malvagi anche se ci sono malvage utilizzazioni di essi, poiché Dio attribuisce ogni conoscenza e dispone ogni potere. [...]

**Un uso scorretto della scienza** Perciò approviamo la scienza, ma ci opponiamo agli errori di coloro che ne abusano. Infatti sbagliano di molto, secondo la testimonianza di Cicerone, coloro che incolpano la scienza di un vizio dell'uomo. La superbia d'altra parte è vizio assai consueto della scienza e si unisce a lei in modo quasi naturale... A ciò molto facilmente sembrano essere trascinati i professori di dialettica i quali quanto più ritengono di essere armati di ragioni, con maggior sicurezza e libertà presumono di poter impugnare e difendere qualsiasi cosa, e la cui arroganza è tale che pensano che non esista nulla che non possa essere compreso e spiegato dalle loro deboli argomentazioni. In costoro, cosa stupefacente, dalla scienza si genera l'ignoranza, la virtù partorisce il suo contrario, il vizio.

(Pietro Abelardo, *Theologia summi boni*, II; trad. it. in *Verità in questione*, a cura di P. Feltrin e M. Rossini, Bergamo, Lubrina, 1992, pp. 150-152)

1. La corrente filosofica dei sofisti si sviluppò in Grecia nel V secolo a.C. A causa delle critiche mosse, tra gli altri, da Platone e Aristotele, il termine sofista (che letteralmente significa "sapiente", "esperto del sapere") ha assunto un'accezione negativa: sofista è chi esercita una falsa sapienza, un sapere artificioso, non indirizzato alla ricerca della verità ma della gloria e del guadagno.

a.

é

## T4 La disputa di Boezio di Dacia

### l'autore

Boezio di Dacia, filosofo danese del XIII secolo, fu maestro d'arti a Parigi e uno dei più importanti aristotelici di orientamento averroista del Medioevo.

### l'opera

*Quaestiones super librum Topicorum*, scritta nel 1270, è il più antico commento esistente sul tema della *quaestio*.

### il brano

L'insegnamento medievale è in gran parte basato sulla *lectio*, che consiste nella comprensione e spiegazione di un testo autorevole, tratto dalla Sacra Scrittura o dai Padri. Nel brano proposto viene descritta la struttura della *quaestio* e l'utilità, pedagogica e speculativa di questo metodo di indagine razionale. La disputa e la *quaestio* diedero inizio a un nuovo metodo di indagine, basato sulla ragione, chiamato appunto "metodo scolastico".

Si chiede poi se l'*opponens*<sup>1</sup> debba correggere il *respondens*<sup>2</sup>.

Sembra di no.

1. Non compete al dialettico quanto è proprio del sofista. Ma correggere è proprio del sofista.
2. Inoltre. È possibile che il *respondens* sostenga il vero. Chi sostiene il vero non può essere corretto senza essere condotto al falso. Ma l'*opponens*, in una disputa dialettica, non deve condurre il *respondens* al falso, quindi nemmeno correggerlo.
3. Inoltre, quanto spetta al filosofo morale non spetta al dialettico. Ma correggere spetta al filosofo morale. Contro.

1. Correggere il *respondens* significa condurlo al contrario di quanto ha affermato. Ma l'*opponens*, in quanto tale, conduce il *respondens* al contrario di quanto questi ha affermato, dal momento che argomenta il contrario di quello che il *respondens* ha affermato.

Si deve dire che se essi disputano mirando alla conoscenza della verità, l'*opponens* deve tentare di correggere il *respondens*, sia che questi sostenga il vero sia che sostenga il falso; ma non deve farlo per vincerlo, come usano fare i sofisti, bensì perché entrambi progrediscano nella ricerca della verità. Se infatti il *respondens* sostiene una falsità, l'*opponens* deve tentare

di correggerlo affinché questi, compreso che quella falsità è insostenibile, la abbandoni e raggiunga la verità. Se poi il *respondens* sostiene la verità, l'*opponens* deve correggerlo, se ne è capace, affinché il *respondens*, vedendo la debolezza e la facilità di soluzione delle ragioni dell'*opponens* stesso, ne sia confermato nella sua posizione. Poiché secondo il Filosofo<sup>3</sup> si è confermati in una qualche posizione in due modi: o per la forza delle ragioni che quella posizione ha dalla sua; oppure dalla facilità di soluzione delle ragioni che gli si possono muovere contro. È questo va tenuto ben presente. Ma anche qualora essi discutano invece a scopo di esercizio – intendo dire, perché l'*opponens* si alleni a trovare facilmente strumenti argomentativi per qualsiasi questione e perché il *respondens* si alleni a difendere adeguatamente la sua posizione – l'*opponens* deve correggere il *respondens*, se ne è capace; non per correggerlo davvero, ma come si è detto a scopo di esercizio.

1. Al primo argomento in contrario si deve dire che è proprio del sofista correggere per conquistarsi glo-

1. L'*opponens* è colui che contrasta la tesi del *respondens* sostenendo argomenti contrari. 2. Il *respondens* ha il compito di proporre e dimostrare una determinata tesi. 3. Aristotele.

ria su  
all'op.  
2. Al  
condi  
ma p  
3. Al  
corre,  
most  
ferma  
con l  
spetta

LABO

Indiv

1. Po

di

a.

b.

c.

d.

2. C

a.

3. Tr

a.

b.

c.

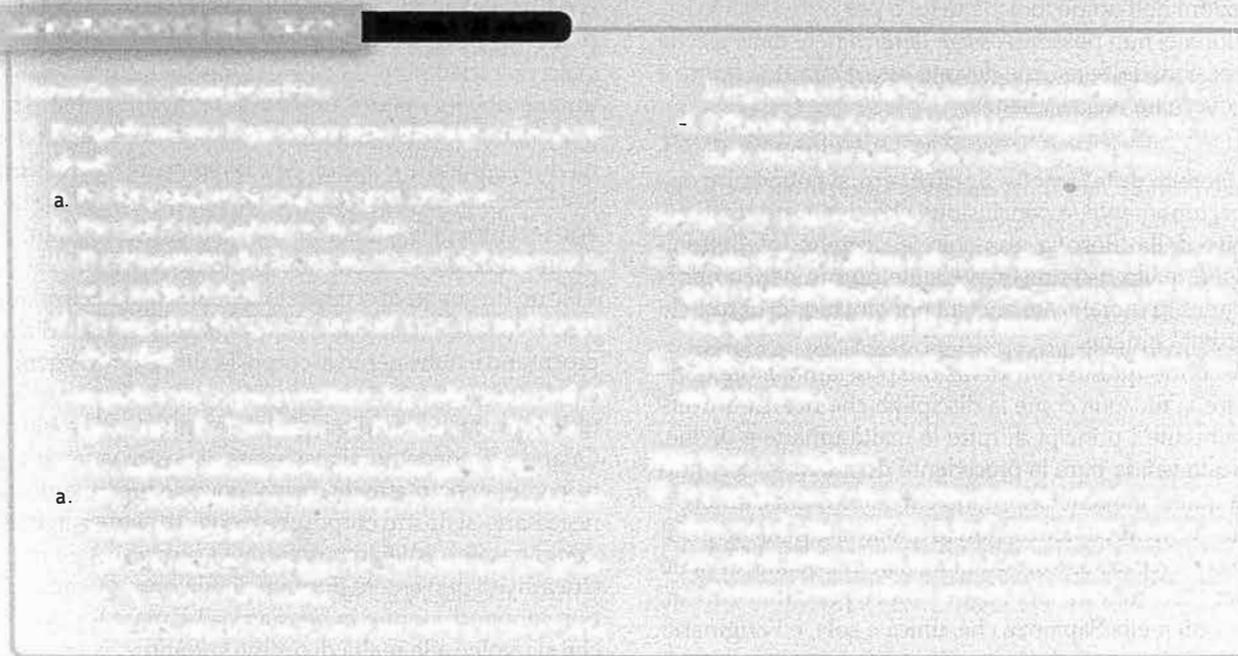
ria sul *respondens*; e farlo in questo modo non spetta all'*opponens* dialettico.

2. Al secondo si deve dire che l'*opponens* non deve condurre il *respondens* al falso per lasciarlo al falso, ma per il fine che si è detto.

3. Al terzo si deve dire che si equivoca sul termine correggere. In una accezione correggere significa mostrare a qualcuno che l'opposto di quanto ha affermato è vero, e costringere costui a riconoscerlo con la forza delle argomentazioni; e fare questo non spetta al filosofo morale. In un'altra accezione cor-

reggere qualcuno significa mostrargli la sua colpa per indurlo così alla confusione e alla verecondia. Ogni verecondia nasce infatti dal timore della confusione, e quindi è più grave il correggere che mostra apertamente la colpa più grande e che induce maggiore confusione; e di conseguenza è più grave il correggere di fronte a molti, più esperti e più consapevoli. E fare questo spetta al filosofo morale.

(Boezio di Dacia, *Quaestione super librum Topicorum*, VIII, trad. it. in L. Bianchi - E. Randi, *Filosofi e teologi*, Lubrina, Bergamo 1989, pp. 49-50)



## T5 Intelligenza e azione

di Ugo di San Vittore

### l'autore

Ugo di San Vittore (1096 ca.-1141) è stato un teologo e filosofo del Medioevo. Nella sua epoca ha ottenuto una grandissima fama, oltre che per gli scritti teologici, anche per via dei suoi trattati di mistica.

### l'opera

Il *Didascalicon*, opera principale di Ugo di San Vittore, espone nei sei libri di cui si compone un progetto educativo e didattico, che ha come scopo la formazione integrale dell'uomo e una conoscenza ampia e comprensiva dell'esperienza umana.

### il brano

Nel primo libro, che si apre con un inno alla sapienza, fonte innanzitutto della conoscenza che di sé l'uomo deve avere, viene esposta la struttura del sapere umano, nelle sue varie articolazioni e divisioni, secondo una forma che sarebbe stata spesso ripresa nel corso del Medioevo. Il compito del sapere, volto alla restaurazione dell'uomo e alla risoluzione delle difficoltà che rendono arduo il suo vivere, è ben indicato nel brano che segue.

**La sapienza guida tutte le attività umane** All'inizio abbiamo parlato dell'amore della sapienza ed abbiamo detto che soltanto alla persona umana è offerta la possibilità di conseguirla, per una speciale prerogativa naturale: da ciò sembra derivare la necessità di porre la sapienza come suprema guida di tutte le attività umane. Se infatti gli animali, che non dispongono della capacità del giudizio razionale, esercitano le loro attività soltanto secondo gli stimoli dei sensi, e nel desiderare qualcosa o nel rifiutarla non si avvalgono del discernimento<sup>1</sup> dell'intelligenza, ma sono spinti da un cieco impulso fisico, risulta evidente che tutte le azioni dell'uomo, poiché in lui è presente l'anima razionale, non possono essere determinate dalle cieche passioni dei sensi, ma devono essere sempre dirette e governate dalla sapienza.

**L'ambito della filosofia** Se ciò è vero, si potrà trarre opportunamente la conclusione che rientrano nell'ambito della filosofia non solo le ricerche intellettuali sulle realtà dell'universo e sulle norme del comportamento morale, ma anche i principi teorici di tutte le attività umane.

Secondo queste considerazioni possiamo allora definire la filosofia come la disciplina che ricerca universalmente i principi di tutte le realtà umane e divine. Resta valida pure la precedente definizione, secondo la quale abbiamo affermato che la filosofia è amore e ricerca della sapienza, non di quella che richiede per il suo esercizio l'uso di strumenti materiali, come avviene per l'architettura, per l'agricoltura e per simili attività, ma di quella Sapienza che, unica e sola, è l'originario principio razionale di tutte le cose.

**Principi teorici ed esecuzione pratica** Effettivamente una stessa attività può entrare nell'ambito della filosofia secondo i suoi principi teorici ed esserne esclusa per quanto concerne la sua esecuzione pratica: per attenerci all'esempio indicato, diremo che i principi teorici dell'agricoltura competono al filosofo, l'esecuzione pratica di essi al contadino; e così per tutte le opere del lavoro umano che, sebbene non siano prodotte dalla natura, imitano la natura e riproducono, ad opera della ragione, la forma di un modello che esiste in natura. In tal modo risultano evidenti i motivi per i quali bisogna estendere l'ambito della filosofia a tutte le attività umane: necessariamente vi saranno tante parti della filosofia, quante sono le differenti realtà che rientrano nella sua competenza.

**Lo scopo degli sforzi umani** Il vero scopo cui devono essere rivolti tutti gli sforzi delle azioni umane, guidate sempre dalla sapienza, è duplice: restaurare la perfezione originaria del nostro essere spirituale e

provvedere alle necessità e alle carenze della nostra vita terrena. [...]

Così si delinea interamente il nostro compito: la perfezione naturale deve essere ricostituita, il difetto dev'essere tolto<sup>2</sup>. La perfezione completa dell'esistenza umana si realizza con due mezzi, il sapere e la virtù: essi offrono all'uomo la possibilità di rendersi simile alle realtà più alte e divine. [...]

**Duplicità dell'uomo** Ho esposto con una certa ampiezza queste notizie per dimostrare che l'uomo è soggetto alle necessità fisiche in quella parte del suo essere che è mutevole<sup>3</sup> ed invece è simile alla divinità in quella parte che è immortale<sup>4</sup>; da ciò si riconferma quanto è stato precedentemente detto, ossia che tutte le azioni umane devono essere finalizzate congiuntamente a questi due scopi: restaurare la somiglianza della divina immagine che è in noi, e provvedere alle necessità fisiche della vita presente: quanto più questa rischia di essere danneggiata dalle circostanze sfavorevoli, tanto più richiede d'essere curata e protetta. [...]

Vi sono tre generi di occupazioni per mezzo delle quali si provvede alle necessità fisiche di questa vita: le prime procurano il nutrimento al corpo, le altre lo proteggono dai danni che possono sopraggiungere dall'esterno, le ultime portano rimedio agli inconvenienti già subiti.

Quando ci sforziamo di restaurare<sup>5</sup> il nostro vero essere, compiamo un'attività divina; quando procuriamo il necessario al nostro corpo, che è quanto si trova in noi di più fragile, svolgiamo un'attività umana. Ogni nostra attività può essere dunque divina oppure umana: non inopportuno possiamo chiamare la prima, che si rivolge alla realtà di ordine superiore, col nome di *intelligenza*, la seconda, invece, col nome di *scienza*, perché si riferisce a realtà di ordine inferiore e ha bisogno di essere diretta con saggezza.

(Ugo di San Vittore, *Didascalicon*, I, 4, trad. it. di V. Liccaro, Milano, Rusconi, 1987, pp. 73-74)

1. Capacità di giudizio. 2. Eliminato. 3. Ossia nella parte sensibile, soggetta a cambiamenti. 4. La parte razionale, stabile e dunque immortale. 5. Ristabilire.

Individ

- 1 In ch
  - a. At
  - b. At
  - c. At
  - d. At
- 2 Tra le
  - a. L'e
  - è s
  - b. La
  - il r
  - c. O;
  - da
  - d. Ur
  - de
- 3 Qual
  - no di
  - a. Fil
  - b. Sc
  - c. Int
  - d. Sa

Doti nat  
necessar  
naturali,  
alle doti  
te capisc  
con mer  
l'allievo  
proprie c  
disciplin  
accordar

della nostra

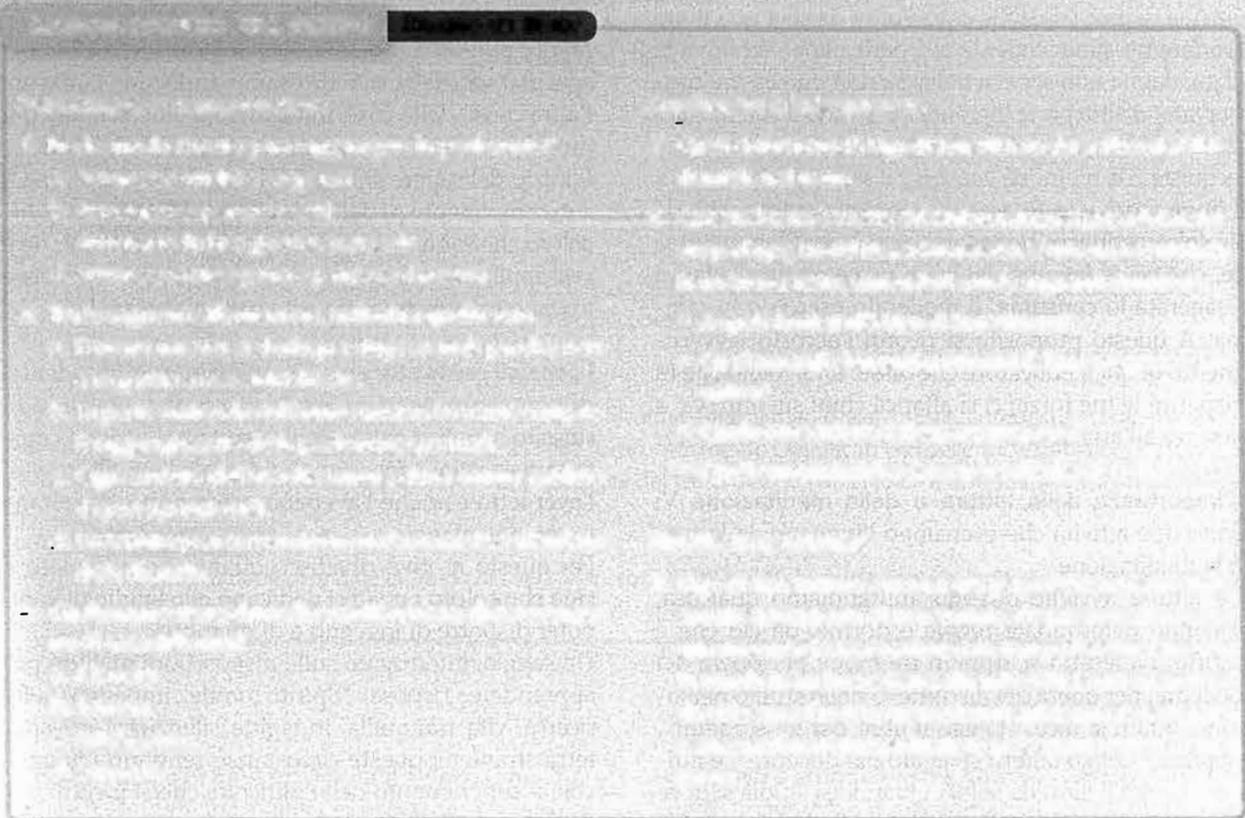
ito: la perfe-  
etto dev'es-  
stenza uma-  
la virtù: essi  
si simile alle

erta ampiez-  
io è soggetto  
o essere che  
ità in quella  
na quanto è  
utte le azioni  
ntamente a  
ra della divi-  
lle necessità  
sta rischia di  
revoli, tanto  
..]

zo delle quali  
vita: le prime  
o proteggono  
all'esterno, le  
ti già subiti.  
ro vero esse-  
procuriamo il  
si trova in noi  
na. Ogni no-  
pure umana:  
are la prima,  
re, col nome  
me di *scienza*,  
riore e ha bi-

i. it. di V. Liccario,  
. 1987, pp. 73-74)

la parte sensibile,  
bile e dunque im-



## T6 Lo studente e lo studio

di Ugo di San Vittore

### L'opera e il brano

Nel *Didascalicon* si trovano precise indicazioni per l'apprendimento del sapere e delle arti liberali nelle quali, ribadisce Ugo di San Vittore, «si trova il fondamento di tutto il sapere». Il maestro ricorda alcune regole fondamentali dell'insegnamento («Non bisogna parlare di tutto ciò di cui si potrebbe, per non togliere efficacia a ciò che è necessario dire») e dell'apprendimento («Non dedicarti all'esplorazione di molti sentieri, prima di aver conosciuto la strada maestra; si può passeggiare tranquillamente solo quando non c'è pericolo di smarrirsi»). Successivamente, nel libro III, offre allo studente precise indicazioni didattiche per aiutarlo a conquistare un sapere ampio e non superficiale, offrendo precise indicazioni didattiche.

**Doti naturali, esercizio e disciplina** Tre cose sono necessarie a coloro che si dedicano allo studio: doti naturali, esercizio e disciplina. Per quanto attiene alle doti naturali, esse si rivelano quando lo studente capisce con facilità ciò che ascolta e lo conserva con memoria tenace; per quanto riguarda l'esercizio, l'allievo dovrà perfezionare con laboriosità e zelo<sup>1</sup> le proprie disposizioni naturali; per quanto concerne la disciplina, lo studente, con una vita virtuosa, dovrà accordare il suo comportamento alla sua cultura.

Esporrò in sintesi alcune considerazioni di carattere introduttivo su questi tre requisiti.

**Ingegno e memoria** Coloro che si impegnano nell'apprendimento devono disporre sia d'ingegno sia di memoria: infatti queste due cose sono tanto collegate nell'attività di chi studia e nell'oggetto di studio che,

1. Fervido impegno, assidua dedizione a un compito.

se una di esse è insufficiente, l'altra da sola non potrà portare nessuno studente alla perfezione. Similmente il guadagno non serve a nulla, se non può essere conservato; d'altra parte ingrandisce invano il suo magazzino colui che non ha nulla da custodirvi. L'ingegno acquista e la memoria conserva il sapere.

L'ingegno è una forza naturale dello spirito, che da sé sola costituisce un valore: esso è una dote naturale, che viene favorita dal buon uso e mentre la fatica esagerata lo consuma, il moderato esercizio lo raffina. A questo proposito si ricordi l'accorto<sup>2</sup> avvertimento di quell'educatore che disse: Ora voglio che tu risparmi le tue forze; ci si affatica chini sui libri, va' a correre all'aria aperta.

**L'importanza della lettura e della meditazione** Vi sono due attività che esercitano l'ingegno: la lettura e la meditazione.

La lettura avviene quando apprendiamo qualcosa, secondo determinate regole e norme, da ciò che è scritto. La lettura si attua in tre modi: per opera del docente, per opera del discente<sup>3</sup> o nello studio personale. Infatti si dice: "Leggo il libro per gli studenti", oppure: "Leggo il libro spiegato dal docente", e infine: "Leggo il libro da solo". Quando si studia si deve fare attenzione all'ordine e al metodo. [...]

La meditazione è l'attività di pensiero della persona che riflette per un tempo prolungato e con saggezza, ricercando prudentemente le cause e l'origine, il modo e l'utilità di ogni singola cosa. La meditazione prende origine dalla lettura, ma non è vincolata dalle norme precise che regolano lo studio dei testi; infatti

si compiace a spaziare in campi aperti, ove liberamente può fissare la forza del pensiero nell'indagine speculativa<sup>4</sup> della verità, esaminando ora l'una ora l'altra causa delle cose, indagando anche le realtà più profonde, non lasciando nulla di incerto e oscuro.

L'inizio del sapere si trova dunque nella lettura, ma il suo compimento perfetto si realizza nella meditazione: coloro che sanno amarla con familiare consuetudine e vi si applicano a lungo, rendono la loro vita assai lieta e trovano grandissimo conforto nelle avversità. [...]

**I consigli per lo studente** Ti consiglio, o mio studente, di non compiaceri se avrai letto molto, ma se sarai riuscito a capire molto, e non soltanto se avrai capito, ma se sarai capace anche di ricordare: altrimenti, l'aver letto e anche l'aver compreso non ti recheranno gran vantaggio.

Per questo motivo ribadisco quanto ho affermato e cioè che coloro i quali si dedicano allo studio devono poter disporre di ingegno e di memoria.

Un saggio, interrogato sulle disposizioni migliori per apprendere, rispose: "Spirito umile, impegno nella ricerca, vita tranquilla, indagine silenziosa, povertà, terra straniera; queste circostanze rendono più agevole il superamento delle difficoltà che si incontrano durante gli studi".

(Ugo di San Vittore, *Didascalicon*, III, 6, 10, 11-12, trad. it. di V. Liccaro, Milano, Rusconi, 1987, pp. 130-131, 134-135)

2. Saggio, prudente. 3. Colui che impara, allievo. 4. Speculare significa "ricercare", "indagare". L'indagine speculativa è la ricerca filosofica, avente come fine il conoscere nella sua forma più alta.

Un all  
sef be  
me e  
me, l'  
granc  
tuo p  
tive -  
tue m  
esam  
desid  
di cor  
i tuoi  
di ma  
più li  
e dell  
visto i  
tica, l'  
comp  
fatto c  
sono i  
io ti r  
appar  
agli u  
e ho v  
indica  
tafisic  
teolog  
da qu  
qualch  
eri sco  
doma