

Elsa M. Bruni

# Ispirarsi alla paideia

I modelli classici nella formazione

*A mio nipote Gregorio*

I lettori che desiderano  
informazioni sui volumi  
pubblicati dalla casa editrice  
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Corso Vittorio Emanuele II, 229  
00186 Roma  
telefono 06 / 42 81 84 17

Siamo su:

[www.carocci.it](http://www.carocci.it)

[www.facebook.com/carocceditore](https://www.facebook.com/carocceditore)

[www.twitter.com/carocceditore](https://www.twitter.com/carocceditore)



Carocci editore

Volume pubblicato con il contributo dell'Università degli Studi "G. d'Annunzio"  
di Chieti-Pescara – Dipartimento di Scienze Filosofiche,  
Pedagogiche ed Economico-Quantitative

1<sup>a</sup> edizione, maggio 2021  
© copyright 2021 by  
Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Elisabetta Ingarao, Roma

Finito di stampare nel maggio 2021  
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-290-1071-4

Riproduzione vietata ai sensi di legge  
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,  
è vietato riprodurre questo volume  
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,  
compresa la fotocopia, anche per uso interno  
o didattico.

Premessa	7
Introduzione	11
Tra passato e presente	11
L'educazione che "serve"	17
La <i>logofilia</i> pedagogica	23
Cultura classica e scuola	28
1. Caratteri della paideia	41
1.1. Scuola come <i>scholè</i>	41
1.2. L'ideale greco di vita e cultura	50
1.3. La parola formativa	55
1.4. La causa di tutti i mali	60
1.5. Il farmaco della salvezza	64
2. Coscienza educativa e finalità civica	71
2.1. Paideia come affare pubblico	71
2.2. La formazione arcaica	77
2.3. L' <i>agogè</i> : civismo e arte	88
2.4. Paideia, <i>politeia</i> e <i>dike</i>	97
2.5. L'educabilità della virtù	103

3.	Indirizzi della paideia	III
3.1.	La paideia platonica	III
3.2.	Educazione e felicità	117
3.3.	«La scuola degli adulti»	138
3.4.	La scoperta dell'«altro»	160
	 Bibliografia	 169
	 Indice dei nomi	 185

## Premessa

Nelle pagine che seguono verranno offerte alcune chiavi di lettura per decifrare meglio la matrice culturale della crisi educativa che riguarda i giovani, specie quelli nati a ridosso del nuovo millennio, mal decifrabili anche in senso anagrafico, ma compresi nell'ampia fascia che va dai tredicenni ai quarantenni. E lo si farà partendo da quanto è stato sviluppato nel momento più alto e nella forma più compiuta in seno alla nostra civiltà, tornando alla culla originaria delle forme culturali e paideutiche che hanno segnato la nascita della civiltà occidentale.

Non da oggi l'educazione è oggetto di interesse e di dibattito. La formazione dell'uomo è una costante di tutti i tempi, una categoria centrale nella storia culturale e politica dell'Occidente, che nell'Europa moderna ha guidato un innegabile processo di civilizzazione, un disegno politico-culturale di alleanza fra l'organizzazione della scuola e le istanze statali e sociali. In altri termini, l'educazione dell'uomo è stata, sin dal tempo più antico, educazione del cittadino; mentre la scuola, sin dalle prime comunità elleniche, è sorta per preparare alla vita sociale, conferendo capacità professionali, riconoscimento sociale e integrazione, nonché trasmettendo il comune patrimonio valoriale. A una società ordinata secondo una logica di classi, corrispondeva un modello educativo coerente, cioè elaborato e calibrato per sostenerla.

Si è trattato di un modo di pensare e congegnare l'educazione in funzione di una doppia missione: formare il cittadino ideale e assicurare il mantenimento della struttura sociale. Su questa equazione, ormai centosessanta anni fa, nasce la scuola dell'Italia unita, la cui architettura e il cui spirito formativo logico-razionale sono garantiti da una geometria centralistica che, come opzione di politica scolastica, ha assicurato uniformità ai processi formativi nell'intero territorio nazionale e, come ordinamento, ha previsto l'articolazione di più rami curriculari, demarcanti i vari *status* sociali.

Tuttavia, se oggi la questione educativa torna a rioccupare il centro del dibattito sociale, le ragioni sono in larga parte diverse da quelle del passato,

non solo del primo, ma anche del secondo Novecento. Nuovi e accresciuti aspetti intervengono a rimettere in discussione certezze e comportamenti per lo più consolidati che, anche sotto il profilo pedagogico, avevamo creduto acquisiti nel secolo scorso e che avevano ispirato, fra l'altro, la definizione di piani scolastici e metodi d'insegnamento. La scuola attuale, la secondaria in particolare, è rimasta uguale a sé stessa, quasi a guardare passivamente i cambiamenti epocali che la società ha vissuto e va vivendo.

Lo stesso ritornello dell'*aut aut* fra scuola democratica (di massa) e scuola anti-democratica (d'*élite*), oltre a denotare un errore tutto macchiato di ideologia, rappresenta il falso problema di un ragionamento che non vuole considerare i veri fattori della crisi attuale, vissuta e interpretata in modo speciale dalle istituzioni educative.

L'attuale stato di fatto mostra evidenti segni di problematicità: la scuola è paralizzata a un bivio e l'educazione formale conta ben poco rispetto alla prepotenza dei canali informali. In altro modo, l'educazione viene spesso, da più parti e persino da non pochi pedagogisti, denunciata perché, così come è, non "serve", ossia non "è al servizio" del fine di aiutare le giovani generazioni a vivere e a vivere bene. D'altronde, l'educazione non consente più quel che nel passato prometteva di svolgere, ciò che ha assicurato, fino a un certo punto, per la realizzazione degli uomini. Mai come in questo momento storico appare chiaro che l'educazione, intesa come percorso di acquisizione di conoscenze, di saperi specialistici, di abilità professionali, sia insufficiente per orientare, per interpretare i fenomeni, per offrire strumenti ermeneutici di fronte al disorientamento e alle incertezze che si affacciano continuamente nel panorama globale.

Quanto giova un bravo chirurgo che non sappia coniugare la propria *expertise* con una sapienza olistica della storia personale e sociale del paziente? E un ingegnere chiuso nelle sue conoscenze specialistiche, che non abbia lo sguardo rivolto al pianeta e all'uomo? A cosa serve un'istruzione che mira ad accrescere il pacchetto di conoscenze ritenute aprioristicamente necessarie, anche se per forza di cose limitate nel tempo? Quanto è utile un'istruzione ossessionata dal perfezionare continuamente le strategie didattiche, se poi non risponde al bisogno primario di formare persone che sappiano usare quei saperi oltre l'utilità immediata, mettendoli a frutto per costruire un pensiero intelligente, critico, che renda autonomi nelle scelte personali, sicuri di fronte ai cambiamenti che scombinano le certezze e che portano a "reinventare" altro e sé stessi come persone diverse? Questioni, dunque, che non risparmiano la vita effettiva, quella vissuta, di ciascuno di noi, in attesa che anche l'educazione e la scuola offrano le coordinate

necessarie a favorire una piena realizzazione e a far sperimentare la condizione di essere e di essere-nel-mondo; la condizione di star-ci per libera adesione, di esser-ci come protagonisti responsabili e critici, senza subire coercizione e senza aderire al già stabilito da altri, come strada apparentemente comoda, seppure fonte di drammatiche conseguenze in termini di rinunce al benessere psichico.

La crisi educativa, quindi, è essenzialmente una crisi culturale che, come d'altra parte suggeriscono le indagini e gli studi più recenti, ha impoverito la scuola e la formazione: dirigenti scolastici trasformati in manager, docenti quanto mai assorbiti da compiti burocratici; pratiche educative e didattiche tese a razionalizzare ogni aspetto del processo formativo; teorie pedagogiche periodicamente ammodernate alla luce di imperativi e mode socioculturali. In termini specificamente pedagogici, tutto è mosso dall'ossessione di perimetrare l'atto educativo, dimenticando che l'educazione viaggia sul binario opposto, perché si nutre dell'esercizio del pensiero, reclama creatività, necessita di tempo, riflessione, lontananza dall'affanno didattico, quello delle pratiche, dell'organizzare tempi e spazi scolastici.

Da dove ripartire per offrire un'educazione che "serve" e guarda a un futuro realistico? Come ripensare il compito o i compiti della scuola?

La sapienza antica offre una strada, anzi propone una *varietas* di possibilità per ripensare le forme e i modi del valorizzare l'uomo e il suo "farsi uomo". Le pagine che seguono propongono di riconsiderare il grande valore del passato, della tradizione culturale, della *paideia*\* come modello di vita, cultura e formazione espresso dalla civiltà ellenica. Tale lezione può consentire di riappropriarci del significato più autentico di un'educazione e una scuola che siano realmente di tutti e per tutti. Non un modello da imitare, ma una fonte da cui lasciarsi ispirare per ridare slancio a quel progetto di civiltà oggi più che mai necessario. Là dove in gioco c'è il futuro dell'uomo, di qualsiasi provenienza sociale e geografica; là dove sono minati i valori e diritti fondamentali; là dove in ballo c'è la possibilità di una realizzazione autentica per le giovani generazioni; in tutto ciò è necessario promuovere un rinnovato slancio del pensiero, tale da opporsi con forza alla mortifera supremazia del nichilismo, dell'ignoranza, della chiusura, del ripiegamento sul dogma, dell'autoreferenzialità tecnologistica, della discriminazione sociale e culturale che sta generando una pericolosa, nuova povertà educativa.

\* Data l'alta frequenza del termine sarà in corsivo solo nella prima occorrenza, a differenza degli altri vocaboli greci traslitterati.

La paideia, come modello di vita e di cultura pensato e praticato dai Greci, è un progetto degno di continuità e rinnovo, in questo tempo più che mai. La paideia non è semplice *educere*, ma è cultura, definizione organica di valori, di principi, di formazione umana, di costruzione di abiti mentali e valoriali da tradurre nella vita della comunità. Dalla paideia occorre ripartire, come eredi di una storia che ci appartiene e nella quale dobbiamo tornare a riconoscerci, riconquistandone l'essenza in divenire «e non un canone cui adeguarsi per conformismo; un valore da vivere e conquistare e non un feticcio da omaggiare» (Dionigi, 2012, p. 9).

A questo punto, inizia la ricerca dell'«educazione che serve», lungo la via della ricca tradizione di *humanitas* e *civitas* e di quella, parallela, dei tradimenti e travisamenti consumati.

## Introduzione

### Tra passato e presente

Un *excursus* sulla storia della scuola, almeno dell'ultimo secolo e mezzo, svela fra i tanti particolari un aspetto interessante: mentre le riforme sono state attese e alcune approvate, mentre frequenti sono arrivati i ritocchi a programmi e quadri orari, il grido di allarme sulla «crisi» dell'educazione e delle istituzioni educative è stato una costante. Così anche quel senso comune di ritenere la «scuola d'un tempo», per esempio quella gentiliana, una pagina felice di una riuscita stagione formativa, viene contraddetto da un'analisi che, rifuggendo da riduzionismi e letture ingenuie, la pone invece a confronto con l'attuale realtà, stante il susseguirsi di dibattiti, polemiche, commissioni e relazioni ministeriali, nonché la narrazione finalizzata, già nei tempi andati, a cambiare la scuola per migliorarla. La parola d'ordine era ed è stata, per tutto il secolo scorso, «riforma» e la risposta più ricorrente dei legislatori è stata l'emanazione di nuovi programmi, con il vivo entusiasmo, nei fatti tradito, di innovare le metodologie didattiche. Così facendo, nel lungo scorrere dei decenni, si è andato via via perdendo qualcosa del reale senso del problema educativo; infatti, questa esigenza di risanamento di una scuola in agonia si è tradotta in un mero adeguamento (anche dei contenuti) agli imperativi dei tempi. Tutto deve essere adatto e adattato alle esigenze della società del momento. I «tempi» hanno dettato e imposto il cambiamento. Non è accaduto il contrario. Così, per paradosso, l'educazione e la sua scienza, anziché essere basilari presupposti del miglioramento umano e sociale, hanno inseguito, e non già anticipato profeticamente né guidato sapientemente, le trasformazioni in atto nella storia. L'educazione e la scuola si sono poste al servizio di ciò che è consono ai tempi; inoltre, per rispondere all'inserimento dei giovani nel mondo produttivo, la formazione è stata pensata sulla base dei criteri più in voga: quelli del tecnolismo, dell'efficienza produttiva tecno-capitalistica, dei più aggiornati det-

tami delle economie globali. Anche le metodologie, peraltro, *si adattano* agli strumenti propri di questi contesti. Si viaggia verso il nuovo a tutti i costi, acriticamente e passivamente devoti all'imperativo del presente!

Non stupisce, *rebus sic stantibus*, come al centro del dibattito politico e intellettuale, nonché dell'inerzia legislativa di lungo corso, la questione della scuola, classicamente intesa quale "casa" produttrice di cultura, abbia occupato lo spazio maggiore sia delle critiche sia dei vessilli ideologici. E se questa idea di scuola si incarna nella scuola di cultura per eccellenza, vale a dire il liceo classico, ci si imbatte in una storia davvero deprimente. Di essa, infatti, si è fatto terreno di battaglia, strumentalizzata a destra e a sinistra; per di più, i suoi insegnamenti caratterizzanti – il greco e il latino – hanno subito certi travisamenti, cadendo vittima della morbosa retorica fascista e liquidati dalla miope sinistra degli anni Sessanta, in quanto materie reazionarie e antidemocratiche. Ma insieme alla scuola classica si sono sviliti, per ovvia conseguenza, il senso e l'essenza della scuola in generale. Insieme al greco e al latino ci si è arresi alla rinuncia di pensare i saperi e la preparazione intellettuale all'interno della "esperienza dell'essere", cioè in relazione alla *Bildung* di ciascun essere umano.

Appare evidente, come si è accennato, che le denunce circa la crisi della scuola non nascono nei giorni nostri, anche se oggi appare inderogabile la responsabilità, ancor prima di trovare soluzioni, di chiarire la posta in gioco che riguarda l'esistenza e la vita dei giovani, oltretutto il futuro prossimo della nostra società.

Vale la pena, a tal riguardo, richiamare i termini e le origini di una situazione che è andata via via degenerando, sia complicandosi in una sorta di confuso labirinto di teorie e didatticismi sia appiattendosi in una passiva obbedienza a uno stato di fatto senza alcun rinnovamento. Questa riflessione parte da una premessa sull'attuale scuola: il suo essere ingabbiata fra visioni diverse – perfino antitetiche – di vecchia memoria. È una scuola a un bivio tra false aggettivazioni circa il suo essere e la sua funzione, così come si trova tra due frange che contrappongono una scuola democratica e una antidemocratica, una scuola professionalizzante e una di cultura<sup>1</sup>. Un'antitesi che nei fatti rimanda alla *querelle* fra scuola classica e scuola professionalizzante, fra scuola di formazione e scuola tecnico-professionale. Ancor più acceso è il dibattito quando si parla di discipline, di lingue "morte".

1. Per un approfondimento sull'argomento con particolare riguardo alla cultura classica nella scuola italiana, cfr. Bruni (2005a).

Possono risultare inverosimili, quasi incredibili, le parole di Giovanni Pascoli che già nel 1893, come relatore dei lavori della commissione per l'insegnamento classico, istituita dall'allora ministro della Pubblica Istruzione del Regno d'Italia Ferdinando Martini, rintracciò la causa degli scarsi risultati in greco e latino nella modalità d'insegnamento, auspicando una inversione metodologica allo scopo di ridurre lo studio grammaticale e di rinforzare un insegnamento capace di collegamenti fra l'italiano e il latino, senza dimenticare i prestiti linguistici greci.

E stupisce ancor più sapere che, proprio negli anni ritenuti nostalgicamente d'oro per la formazione scolastica, la polemica fra classicisti e anticlassicisti si sia risolta spesso a favore di questi ultimi: proprio nei primi del Novecento il criterio dell'utilità del sapere, il parametro della spendibilità delle conoscenze nel quotidiano, la tensione a un insegnamento professionalizzante e al passo con i tempi, influenzarono negativamente le sorti della "scuola di cultura", arrivando persino a concedere la possibilità di scelta, di opzione, fra matematica e greco agli studenti della terza classe liceale. La constatazione degli scarsi risultati dei liceali in greco, della fatica di troppi anni spesi per uno studio giudicato non rispondente alle esigenze moderne, decretò un ulteriore freno alla valorizzazione di quelle discipline dalle supposte virtù taumaturgiche, come greco, latino e filosofia, a vantaggio delle lingue moderne e delle materie scientifiche<sup>2</sup>. Fa anche riflettere che in quegli stessi anni si istituzionalizzarono le sezioni moderne nei licei-ginnasi che, negli otto anni in cui si articolavano, dovevano provvedere a formare l'uomo "moderno", destinatario di un'educazione finalizzata alla crescita personale e soprattutto nazionale. Per rispondere a esigenze diplomatiche e politiche fra le nazioni europee, si prolungava l'insegnamento del francese, si sostituiva il greco con la lingua tedesca o inglese, lo studio della filosofia era supportato da elementi di scienze economiche e giuridiche, le scienze non costituivano esclusivamente l'oggetto di un insegnamento teorico ma a esso, che nelle sezioni moderne si faceva più profondo, si aggiungeva il momento pratico ed «esercitativo»<sup>3</sup>.

2. R.D. 11 novembre 1904, n. 657, art. 3. La facoltà di scelta fu riconosciuta già nel 1888 dal ministro Paolo Boselli (R.D. 27 maggio 1888, n. 5417) e poi soppressa dal ministro Pasquale Villari con R.D. 26 maggio 1891, n. 327.

3. L'approvazione del decreto che istituzionalizzava le sezioni moderne dei licei-ginnasi si deve a Luigi Credaro (R.D. 5 novembre 1911, n. 1495). Sui programmi di insegnamento si rimanda per i ginnasi al R.D. 25 febbraio 1912, n. 158 e al R.D. 10 novembre 1912, n. 1247; alle indicazioni programmatiche delle sezioni dei licei fa riferimento il R.D. 28 settembre 1913, n. 1213.

E ricordiamo poi ancora la centralità che la questione del latino conobbe nei passaggi istitutivi della scuola media. Non solo con Bottai, negli anni del regime e del primo tentativo di istituzione di una scuola mediana con il latino, ma soprattutto nel secondo dopoguerra l'argomento continuò a caricarsi di significati ideologici. La questione fu ridotta a un banale "latino sì o no", rispecchiando il divergere di posizioni contrarie: quella dei comunisti italiani e quella dei democristiani, con la prima fautrice di una scuola moderna senza latino e la seconda a favore di una scuola di orientamento con il latino, entrambe, tuttavia, interessate più al politico che al culturale e al formativo.

Potremmo citare innumerevoli altri esempi di silenzi, strumentalizzazioni e negazioni che hanno contaminato la riflessione su tutto ciò che attiene al classico e alla cultura, con inevitabili conseguenze sul destino della scuola e dell'educazione in generale. È una storia di stravolgimenti culturali che ha dato luogo a una subdola inerzia che, dietro l'etichetta di "morta", ha frenato ogni proposta di risanamento dell'istruzione nel nostro paese, in riferimento alla formazione umanistica e classica. Amareggia il fatto che a dichiarare questa morte, relativa all'ambito ristretto delle discipline classiche ma con ricadute sullo spirito dell'intero sistema educativo, non siano stati solo i propugnatori di volgari ideologie, ma anche chi del classico ha fatto l'ornamento senza anima di una falsificazione culturale. Ai volgari modernisti, ai classicisti pedanti si aggiungono le responsabilità di certa pedagogia e didattica (dei suoi specialisti e specialismi) che raramente, e comunque senza incisività, hanno affrontato la questione pedagogica dell'istruzione classica nei processi di formazione umana degli adolescenti, vale a dire il ruolo che tale insegnamento svolge nel processo del prendere forma, del divenire uomini e donne (cfr. Scotto di Luzio, 1999).

Eppure i classici, gli studi antichi, le lingue, i testi, gli *auctores*, la varietà degli stili, sono chiavi per entrare direttamente nell'oggi, non solo e non tanto perché rappresentano storicamente l'*initium* della nostra cultura, quanto per l'attualità e l'*in-attualità* dei temi, delle modalità di indagare le questioni, degli argomenti di vita che essi affrontano. Da questo punto di vista, nella storia del pensiero occidentale non vi è altro di più vicino e prezioso, malgrado il tanto tempo trascorso, come fecondo terreno di confronto.

Nello spirito del pensiero va rintracciato quel potenziale che risulta, più che utile, necessario per leggere la complessità presente, quel potente scudo per non lasciarsi sopraffare dal dominio disumanizzante e schiacciante, dall'apparato tecnico-economico che frena ogni autentica realizzazione umana, ogni forma di creatività e di apertura (cfr. Husserl, 1972<sup>4</sup>, 1999).

La scuola in generale dovrebbe aiutarci a "essere" e non a diventare come il presente impone. E si tratta di un aiuto davvero speciale. La scuola ha strumenti straordinari per poterlo fare: non è esagerato sostenere che la voce e i testi del passato siano unici nel fornire le armi di difesa dalla sottomissione al potere dei vari *-ismi*. Non è questo, in fondo, che la pedagogia più rivoluzionaria e più moderna va ripetendo: formare menti critiche e autonome? Non è questo il messaggio epocale di Paulo Freire? Non forse a questo miravano John Dewey, Gardner, Morin, don Milani, la straordinaria Hannah Arendt e, primo fra tutti, Socrate?

Tuttavia, perché una scuola fondata sullo spirito classico possa essere tutto questo, cioè aiuto concreto alla formazione che serve in-attualità, è fondamentale che si riaffermino alcuni imprescindibili principi. Occorre quindi avere le idee chiare sul significato di scuola e di cultura; non di meno, bisogna restituire il senso reale alle parole che animano l'educativo, a partire dalla semantica che ruota intorno a realtà come la scuola, l'educazione, la formazione, l'insegnamento, l'apprendimento, l'istruzione; è perciò necessario dis-velare il senso per ridare anima all'educazione, intesa come formazione per la vita, come maturazione di pensiero interrogante, come comunione di vita e cultura, come paideia, come "educazione integrale", promotrice di domande e di soluzioni per favorire tutti, indistintamente tutti, «nel raggiungimento del livello di esistenza più elevato» (Bertolini, 1988, pp. 110-1).

Il destino della scuola di cultura si intreccia, nel bene e nel male, con il destino della formazione umana, in quanto sono accomunati dal lavoro di scavo per individuare, decostruire e ripensare modelli educativi, in teoria e in pratica; sono pure accomunati da una memoria di storture ideologiche, silenzi e contraddizioni. A questo punto, le *quaestiones* della cultura classica (e dei classici) e l'idea di educazione (e di scuola) tornano centrali e più congiunte che mai ai temi e ai problemi attuali, emergenti dalla straordinarietà della condizione presente: nuove forme di cittadinanza, bisogni formativi originali, rischio di ammodernati, più pericolosi conformismi, ovvietà che scivolano in moderni analfabetismi intellettuali e affettivi, urgenza di apprendimenti più solidi, di capacità di selezione e interpretazione più attrezzate di fronte al flusso illimitato di informazioni, necessità di dare ai giovani nuove possibilità, come quella di reinventarsi all'improvviso, come ad esempio ha richiesto l'emergenza pandemica.

Ri-pensare la cultura e ri-pensare l'educazione (e la "sua" istituzione, scolastica) diventano le direttrici di un discorso che mira a ricucire le istanze pedagogico-formative e le ragioni disciplinari e culturali, supe-

rando la stagnazione di sterili e addirittura pericolose discussioni ideologiche, generatrici di rigidi dualismi fra scuola e cultura, fra scuola e vita reale, fra cultura classico-umanistica e quella scientifica. Occorre capire, constatandolo in concreto, che la cultura classica non è *démodé*, dunque inutile, passata di moda e che i classici non vivono nell'a-temporalità né nell'extra-temporalità: i classici non sono solo radici, antenati, né tanto meno "morti", realtà museali per pochi intenditori. La principale responsabilità educativa che deve animare la scuola e le sue pratiche consiste nel garantire, con una feconda interdisciplinarietà, l'uscita dall'ovvietà come possibilità di apprendere a ragionare, a interrogarsi, a non dare per scontato ciò che la comunicazione corrente trasmette. Allo stesso modo, è pure una responsabilità politica assicurare che tutti abbiano accesso a questa formazione per poter governare i fenomeni odierni, così complessi e pluriarticolati.

I classici diventano allora fecondi, perdono l'austerità elitaria; non sono solo un'origine lontana e dimenticata. Al contrario, colpiscono per il loro dinamismo, per essere sia più trasgressivi e in avanti, rispetto ai protagonisti di questo postmoderno, sia più giovani e fecondi di tante opere di questo tempo di Facebook o di Twitter, con le quali, peraltro, non confliggono affatto. La cultura classica, infatti, rifiuta di obbedire passivamente alle mode, sa discernere, vuole capire, è libera, fa valere il diritto di scegliere consapevolmente dopo aver conosciuto. È nel suo spirito che si può rintracciare l'esercizio della libertà, il richiamo alla vita buona, la ricerca per un'esistenza piena. Tutto questo anima la paideia, che è più della semplice educazione: è cultura, tensione a "coltivare il sapere", "coltivare i piaceri intellettuali", a essere *philosophountes* con le parole di Tucidide, cioè amanti del bello e della sapienza. Cosa si è perso, quindi, dello spirito educativo di cui le pagine dell'Ateniese recano traccia? Anzitutto la gioia di conoscere, essere curiosi, voler sapere e capire cosa succede nelle nostre città (la politica), nonché la gioia di curare gli interessi privati al pari degli affari pubblici. Nell'antica Grecia a tutto questo venivano educati e formati i giovani. E non stupisce che proprio ad Atene, culla della nostra civiltà, fosse giudicato inutile chi non manifestava quest'attrazione alla *philosophia*, alla paideia, alla *politeia*<sup>4</sup>.

4. Fra tutti si legga un passo fondamentale della letteratura classica, il noto *Epitafio di Pericle*, scritto da Tucidide dopo la fine della guerra del Peloponneso. Cfr. Longo (2001<sup>2</sup>).

## L'educazione che "serve"

La riflessione pedagogica segue parallelamente due direzioni: per un verso, ruotando intorno alla definizione generale di educazione, ne formalizza una specifica, in un discorso fondato logicamente; per altro verso, ricerca modi e pratiche capaci di tradurre di fatto l'idea di un'educazione "che giova" alla vita di ogni essere umano. Non solo, quindi, si pensa alla scuola come il luogo per eccellenza deputato a educare e istruire, ma ci si spinge a fotografare il protagonista, l'educando, che a scuola si prepara soprattutto ad affrontare la personale esperienza di vita e non, semplicemente, ad apprendere nozioni e conoscenze specifiche.

In realtà questa premessa muove già da un'idea particolare di educazione, di scuola, di educando; mostra già i segni di una scelta fra opzioni diverse, riferendosi a uno specifico modo di concepire la relazione educativa, di considerare la natura e il fine di ogni processo paideutico. Nella storia, a ben guardare, si sono alternate posizioni diverse e, talvolta, persino divergenti. Nel Novecento italiano, a seguito dell'impresa di defascistizzare la scuola, si verifica la contrapposizione fra due concezioni alternative. Da una parte, come grande ambizione della società democratica, si voleva realizzare una scuola di massa, aperta ai più larghi strati della popolazione, rispondente nei contenuti ai tempi, tesa a inserire nel mondo del lavoro, non selettiva in senso stretto. Dall'altra parte, si difendeva la scuola di cultura, svincolata da ogni forma di utilitarismo e proiettata verso la più completa formazione umana e intellettuale, grazie soprattutto allo studio dei classici, alla lettura, al *logos* come parola formativa, all'armonica combinazione di tutte le discipline per favorire la libertà interiore.

Per un verso, il disegno politico mirava a cancellare ogni traccia di disuguaglianza che aveva caratterizzato il recente passato e a preparare cittadini consapevoli, con pari diritti e dignità; per altro verso, di fronte alla dequalificazione culturale, legata fra l'altro alla incapacità delle istituzioni di accogliere e formare le disomogenee masse studentesche, si insisteva nel difendere e valorizzare una scuola di qualità, che ideologicamente, e non sempre correttamente, veniva fatta coincidere con quella scuola "di pochi ma buoni" di gentiliana memoria. Come se la prima posizione interpretasse lo spirito della scuola democratica e la seconda, invece, fosse l'emblema di una scuola antidemocratica.

Una contraddizione, questa, che ha alimentato il dibattito in alcuni decenni del secolo scorso e che ha avuto, fra le conseguenze più dannose, il tradimento di quella gloriosa tradizione culturale che l'Occidente ha avuto



in eredità e che, dietro il falso mito della “scuola di tutti” e “per tutti”, è stata rigettata in quanto vista come ostacolo alla promozione della democrazia, della scuola democratica e dell’uguaglianza sociale.

Il risultato è stato una scuola diventata progressivamente terreno di tutti e di nessuno. Non è sicuramente la casa della cultura perché, così come è organizzata, non può prestare le dovute attenzioni ai bisogni formativi dei giovani di oggi; non risponde appieno alle richieste di una formazione spendibile nel mondo del lavoro, né pare aiutare a contrastare le deformazioni sociali, poiché non offre strumenti di contrasto al disagio giovanile, che è cosa ben diversa dalle inquietudini psicologiche ed esistenziali. Questa scuola non riesce a essere luogo reale di socializzazione e inclusione delle differenze. Essa, in altri termini, si inserisce in un macrocosmo culturale che non fornisce risposte a ciò che i giovani chiedono. Profetiche e attuali risuonano le parole di Goodman che, nel 1956, nel fotografare i giovani americani, evidenziava un corto circuito fra le richieste del mondo giovanile e le mancate risposte in termini sociali. I giovani chiedevano, infatti,

cose che non possiamo dare. [...] Chiedono di poter trovare un lavoro da uomini, di poter guadagnare qualcosa, di poter avere stima di sé; di avere a disposizione un po’ di spazio che non sia sempre proprietà di qualcuno; di avere scuole migliori, capaci di aprire nuovi orizzonti di interesse; di avere maggiori e migliori esperienze sessuali senza doverne avere paura né vergogna; di partecipare in qualche modo dei beni simbolici (come le automobili), a cui si dà tanta importanza; di avere una comunità e una patria a cui essere fedeli; vogliono essere presi in considerazione, e avere una voce. Queste non sono richieste peregrine. Certo, nell’attuale sistema sociale, non possono trovare soddisfazione immediata, e restano inaccessibili. Ecco perché il problema resta insolubile, e alla fine si deve ricorrere al coprifuoco, alle ordinanze che vietano di portare coltelli, alle minacce ai genitori, ai riformatori con nomi conosciuti per l’occasione e ai millecento poliziotti in più sulle strade (Goodman, 1964, p. 59).

Probabilmente, le richieste avanzate oggi dai giovani restano le stesse, alla luce di istanze e processi nuovi che rendono tutto insicuro e provvisorio, in uno spazio dove tutto va continuamente riprogettato e dove i giovani vivono in bilico, in una società per un verso anestetizzata e, per un altro, convulsa. Dinanzi a tale quadro, le aule scolastiche e universitarie non producono né in termini di ricambio generazionale né in termini di nuove professionalità. Ne sono prova i disfacimenti sociali, le crisi nel mondo delle professioni tradizionali, cui fa da contraltare l’emergenza di “professioni” nuove, autonome e virtuali, se vogliamo originali e creative.

Il mito della scuola democratica mostra, in questa direzione, i segni del fallimento, perché non solo non ha assolto il compito che si proponeva, vale a dire conseguire alti livelli di istruzione per tutti, indistintamente tutti, ma perché ha finito per perdere il tratto qualitativo dell’istruzione, rinnegando i fondamenti della cultura. Quest’opposizione senza sconti alla tradizione culturale ha svilito l’anima della formazione e del suo luogo formale, cosicché la scuola non solo non è di tutti, ma rischia di essere scuola di nessuno.

D’altra parte, il mito della scuola d’*élite*, basato sul primato della scuola classica e sull’idea aprioristica delle virtù taumaturgiche di certe elette discipline, ha indebolito qualsiasi volontà di rinnovamento pedagogico di una scuola che aveva promesso, e mantenuto solo per pochi, una preparazione *passerpartout* destinata ai quadri dirigenziali del sistema sociale.

Tale opinione, largamente condivisa, inconsciamente subita e spesso criticata per ragioni ideologiche più che per convinzione, ha segnato i passi del lungo e sterile dibattito sulla scuola, avviato a partire dagli anni Sessanta del secolo appena passato; inoltre, ha condizionato il dibattito intellettuale, aumentando la distanza fra l’educazione e il mondo reale, al tempo stesso assottigliando sempre più il naturale legame con la tradizione, con il suo spirito formativo, con quel “gene culturale” che è patrimonio per sempre, un *ktema es aiei*.

A ben vedere, le distorsioni ideologiche hanno strumentalizzato la questione educativa, riducendola per lo più in termini politici e tecnico-didatticisti. La denuncia di Lorenzo Milani è stata la testimonianza fedele della distanza fra l’“aula” e la “realtà” umana e sociale. Come se l’educazione fosse una regione isolata entro un universo pluridimensionale, e fosse caduta in contraddizione con sé stessa: si è fatta educazione idealizzata, rispondente a un’idea ipostatizzata di sé, sorda agli appelli del «villaggio globale».

Paradossalmente, mentre la ricerca scientifica e pedagogico-didattica smaschera l’«errore di Cartesio» e la storiografia indaga sui totalitarismi del Novecento, si continua a proporre un’idea e una pratica di educazione di stampo logico-razionalistico, basate prevalentemente sul quantitativo-cognitivo, su meccanismi di valutazione incapaci di cogliere l’essenza del processo formativo, su parcellizzazioni del fenomeno educativo, su liquidazioni spregiudicate degli aspetti fondamentali della cura e della relazione educativa (cfr. Mortari, 2008, 2015, 2019).

A conti fatti, il tecnicismo prevale sulla riflessività, la semplificazione sostituisce la problematizzazione, la competenza specialistica si fa scopo del percorso educativo (cfr. Scotto di Luzio, 2013). Facilmente ravvisabile

negli attuali percorsi scolastici e universitari, quest'impostazione è accompagnata da un'effettiva indifferenza verso la complessità dell'essere in formazione: accanto all'idea di un'educazione come dispensatrice di ricette, giace l'idea di educando come esecutore di conoscenze appositamente selezionate, fornite magari a distanza. Inoltre, in questa tendenza si nasconde ancora la cartesiana assolutizzazione del razionale, a scapito di dimensioni altre, che agiscono nell'uomo. Pertanto, o si tende a negare l'esistenza e il ruolo attivo delle dimensioni interiori e inconscie nel processo di formazione oppure si propende a razionalizzare quelle stesse dimensioni con la conseguenza di paralizzare il dinamismo formativo che, invece, trae forza proprio là dove si originano le motivazioni reali, cioè nelle zone del non-razionale, nelle dimensioni e-motive, nell'interiorità che non afferisce alla coscienza logica.

Già Freud, ricordando la sua esperienza di ginnasiale, sottolineava la centralità degli aspetti inconsci della conoscenza e il ruolo degli elementi "erotici" nella motivazione ad apprendere<sup>5</sup>.

Se guardiamo le ragioni che hanno giustificato la nascita della scuola nel Settecento, in particolare la necessità di formare l'uomo per il sistema nazionale, troviamo la prova di questa impostazione meccanicistica sia nel sottile lavoro di selezione dei contenuti da trasmettere sia nel dispositivo della memoria come metodo di insegnamento e apprendimento. In fondo, l'educazione era al servizio del progetto nazionale, sociale e politico.

Pensiamo a Rousseau e al suo "pedagogico" che sconfina sempre nel "non-pedagogico": l'*Emilio* e il *Contratto sociale* poggiano su una connessione di politico ed educativo orientati dall'istanza etica. Per constatare la

5. Scriveva così Freud nel 1914: «L'emozione che provavo incontrando i miei vecchi professori del ginnasio mi induce a fare una prima ammissione: è difficile stabilire che cosa ci importasse di più, se avessimo più interesse per le scienze che ci venivano insegnate o per la persona dei nostri insegnanti. In ogni caso questi ultimi erano oggetto per tutti noi di un interesse sotterraneo continuo, e per molti la via delle scienze passava necessariamente per le persone dei professori; molti si sono arrestati a metà di questa via, e per alcuni (perché non ammetterlo?), essa è risultata in tal modo sbarrata per sempre. Li corteggiavamo o voltavamo loro le spalle, immaginavamo che provassero simpatie o antipatie probabilmente inesistenti, studiavamo i loro caratteri e formavamo o deformavamo i nostri sul loro modello. Essi suscitavano le nostre rivolte più forti e ci costringevano a una completa sottomissione; spiavamo le loro piccole debolezze ed eravamo orgogliosi dei loro grandi meriti, del loro sapere e della loro giustizia. In fondo li amavamo molto, se appena ce ne davano un motivo; non so se tutti i nostri insegnanti se ne sono accorti. Ma non si può negare che nei loro confronti avevamo un atteggiamento del tutto particolare, un atteggiamento che poteva avere i suoi inconvenienti per i soggetti interessati. Erano in linea di principio, parimenti inclini ad amarli e a odiarli, a criticarli e a venerarli» (Freud, 2003, pp. 478-9).

decadenza dei costumi, per ipotizzare il piano di salvezza dell'uomo, considerato come possibilità data a ciascuno di esprimere e manifestare la propria natura positiva, l'educazione si fa strumento, «supplemento», scriveva Rousseau, che prende atto dei limiti della ragione umana e mira a realizzare il tipo umano con i tratti dell'uomo naturale, che stabilisce legami buoni e armoniosi all'interno della realtà sociale (cfr. Zedda, 2003; Bruni, 2016b).

E l'educazione, che tenta di liberarsi dai vincoli dell'ideologia baconiana e galileiana, si ricentra per formare gli uomini «ad essere uomini». Inizia a configurarsi un percorso alternativo alla lineare applicazione di ricette universali, concluse, astratte e soprattutto generalizzabili. I processi educativi necessitano non di precetti, ma di "esercizi", e la pratica dell'*educere* si basa sull'osservazione della natura che traccia la strada per una vera educazione dell'uomo<sup>6</sup>.

Allo stesso tempo, Kant nella *Metafisica dei costumi* del 1797, a proposito del tema dell'*educere*, sottolineava che il maestro non può e non deve insegnare pensieri né dottrine precostituite; nel programma del 1766 Kant sostiene che il vero proposito del maestro sia quello di insegnare a pensare (Kant, 2006). L'educazione del pensiero, quindi, è amore di sapienza e di verità, studio di saggezza e sapere anticipatorio dell'essenza delle cose; ciò rispecchia in pieno il modello educativo che la tradizione ha forgiato sulla base della sua grammatica del *logos*.

Nel tornare all'attualità, si pensi alla convinzione di Morin (2015, pp. 16-7) per il quale «la nostra educazione, per quanto dia strumenti per vivere in società (leggere, scrivere, far di conto), per quanto dia gli elementi (sfortunatamente separati) di una cultura generale (scienze della natura, scienze umane, letteratura, arti), per quanto si dedichi a preparare o a fornire un'educazione professionale, soffre di una carenza enorme per quanto concerne un bisogno primario del vivere: ingannarsi e cadere nell'illusione il meno possibile, riconoscere fonti e cause dei nostri errori e delle nostre illusioni, cercare in ogni occasione la conoscenza più pertinente possibile».

6. Cfr. Rousseau, 1995, pp. 14-5: «Sembra che la massima preoccupazione sia quella di tutelare la vita del bambino; non è sufficiente: occorre insegnargli a tutelare se stesso, una volta diventato adulto, a sopportare le avversità della sorte, a sfidare e l'opulenza e la miseria, a vivere, se necessario, sulle distese ghiacciate dell'Islanda come sui torridi scogli di Malta. [...] Il punto essenziale non è impedirgli di morire, ma farlo vivere. Per vivere non basta respirare, bisogna agire; vivere significa usare opportunamente i nostri organi, i nostri sensi, le nostre facoltà, tutte le parti del non essere che ci rendono consapevoli della nostra esistenza».

È evidente che l'uomo d'oggi, pensato ed "educato" secondo i dettami dello specialismo e delle negazioni, faticosi a orientarsi; è palese che ci sia una distanza sempre più marcata fra le pratiche scolastiche e i processi formativi reali. D'altra parte, le indagini sottolineano che i giovani apprendono più fuori che dentro la scuola. Non solo: gli stessi insegnanti hanno perso molto prestigio, motivazione e vitalità, che dovrebbero sostanziare la loro funzione (e missione). La scuola pare abbandonata a sé stessa, vittima di disegni politici inconsistenti che minano perfino quello spirito di socializzazione e di integrazione che da sempre è connaturato al progetto delle istituzioni educative.

Si pensi ancora al deludente bilancio dell'autonomia scolastica dopo che, sul finire degli anni Novanta del secolo scorso, è stata salutata come una pagina felice, tanto attesa, di una stagione di rinnovamento che fino ad allora non aveva trovato la forza di decollare. Dopo un ventennio di immobilismo istituzionale, alle istituzioni scolastiche nazionali veniva riconosciuta una propria autonomia organizzativa, amministrativo-finanziaria, didattica e di ricerca. E negli stessi anni la scuola conosceva con Luigi Berlinguer l'attesa riforma. Sembrava l'inizio di una nuova era in cui la formazione avrebbe dovuto e potuto riappropriarsi del necessario contatto con il mondo reale, con la realtà dei giovani in primo luogo, con le esigenze del territorio, contribuendo così a sviluppare, trasformare e modernizzare l'intero sistema nazionale.

In linea con l'autonomismo, tale riforma non fu avvertita inizialmente come organica e unitaria: ciò significò il risveglio di un'autentica, non ideologica, attenzione politica alla scuola nonché la volontà di un suo effettivo rilancio. Bisognava ripensarne l'*identikit* sulla base dei tratti reali della società, dopo anni consumati in micro-questioni, che avevano lentamente svilito la possibilità di dare corpo a un progetto politico di ampio respiro in materia di istruzione e di formazione.

Eppure, quella che nasce come risposta all'insofferenza culturale verso il modello scolastico stato-centrico, figlio di un apparato verticistico, intento ad assicurare l'uniformità dei processi formativi in tutto il territorio nazionale, non può che deludere di fronte al più cruciale problema pedagogico, cioè quale significato e direzione dare alla formazione nello stadio più maturo della sua evoluzione, come formazione della persona e come formazione alla vita. Un problema che suscita la preoccupazione di riprodurre, dietro la miniaturizzazione della questione educativa ingabbiata in una rete di interessi locali e localistici, un centralismo ancora più illiberale e antidemocratico, perfino anticostituzionale, che traccerebbe la direzione dell'educazione

in funzione sia di particolari interessi regionali sia di antiche logiche gerarchiche che dividono, emarginando, cittadini di serie A e cittadini di serie B. A ben guardare, proprio qui torna prepotente l'ombra di un'educazione che non "serve", in quanto è sganciata dal mondo, dalla cultura, dalla società; ed è incapace di interpretare l'esperienza pluridimensionale dei giovani in formazione. Un'educazione che inoltre nasconde, dietro la frenesia di sperimentazioni continue, il coraggio di prendere atto della realtà umana.

### La *logofilia* pedagogica

I classici sono e saranno per sempre "maestri" e comunicatori! «Anche là dove l'attualità più incompatibile fa da padrona» – leggiamo in Calvino (1991) – «è classico ciò che persiste come rumore di fondo».

Perché allora non affidarci ai classici per meglio ripensare l'educazione e la stessa scienza pedagogica?

Per lo studio dei processi e dei fenomeni educativi, tale apertura genera notevoli conseguenze. Sul piano del discorso culturale e teoretico, essa richiama i significati di educazione e di formazione all'interno della cornice ermeneutico-fenomenologica della pedagogia, legandosi all'interpretazione dei processi e dei fenomeni educativi in relazione ai contesti, alla pluridimensionalità umana, ai vissuti soggettivi. Sul piano dei contenuti, dei metodi, dei fini, delle tecniche, delle azioni paideutiche, il richiamo alla tradizione e ai classici implica un ritorno critico ai luoghi e alla formulazione originaria della paideia, in quanto categoria messa a punto dai filosofi greci per rispondere al problema centrale della formazione dell'uomo, della sua piena realizzazione umana e del suo inserimento nella comunità (cfr. Calvino, 1991).

Il riferimento alla tradizione è ulteriore motivo di problematizzazione perché impone di ridiscutere i termini di «ciò che è greco nel senso migliore» (Ratzinger, 2006), di ciò che dà conto del contributo più alto della sapienza ellenica, tratto a tutt'oggi elettivo e specifico della nostra storia e della nostra identità.

L'essere eredi pretende in ogni caso una presa di conoscenza, per accettare il lascito paterno, oppure per rifiutarlo. È fuor di dubbio che il nostro universo ideologico sia ancora fortemente animato dall'apparato linguistico e categoriale greco. Quando a essere indagata è l'educazione, quando a essere oggetto di valutazione è il modello educativo occidentale con le pratiche didattiche da esso ispirate, il riferimento all'antichità classica diventa imprescindibile. Si scorge, in altro modo, un filo che, mentre riporta al se-

no della riflessione classica e alle sue categorie argomentative, al contempo getta luce sui bisogni formativi del nostro tempo, sulle sue istanze culturali e sulle tensioni trasformative, sottolineando l'esigenza di rilanciare una nuova progettualità, più rispondente alla complessità umana ed educativa.

A questo punto, il discorso fa emergere una lacuna da colmare, nata proprio sul terreno del rapporto che la riflessione pedagogica ha instaurato nel tempo con le fonti e con l'elaborazione culturale originaria, con la «Grecia dei poeti» e la «Grecia dei filosofi» (Bonazzi, 2017, pp. VII-X), ai quali non si può non fare riferimento in quanto *archè* di un sistema educativo compiuto, la paideia, che proprio in Ellade viene sistematizzata e con la quale l'Occidente e l'Europa hanno per forza dovuto fare i conti.

Con paideia i Greci intesero definire i contorni della formazione autentica dell'uomo nel suo innesto con la storia e con la cultura viva della comunità. Tra l'eredità greca e la pedagogia maturata nel corso del Novecento esiste un legame naturale e obbligato, che nel tempo si è tradotto nella normalizzazione culturale di più realtà del discorso educativo, come categorie regolative, premesse logico-formali, paradigmi ermeneutici, assunti antropologici, procedure di analisi, fini dell'educazione, nonché pratiche didattiche e percorsi formativi. È nel solco della tradizione, riconsiderata nella varietà delle forme di tutti i suoi prodotti, che occorre scavare per rileggere l'educazione sulla base dell'immagine complessa e creativa dell'essere umano, così come è emersa dalla vicenda novecentesca, cioè con una statura radicalmente rinnovata. Sfumata ogni pretesa fondazionale, «morto» l'uomo cartesiano tutto-logica e tutto-coscienza (cfr. Foucault, 1984; 2001), la questione del soggetto-persona si è riaffermata nella postmodernità come sperimentazione di sé, come costruzione dinamica, come autodeterminazione possibile, sempre *in progress*. Ed è divenuto centrale il tema di ripensare i processi che accompagnano lo sviluppo e la realizzazione umana. Con le parole di Raffaele Laporta (1996; 1999), si annuncia l'impossibilità di «una educazione in sé in un iperuranio educativo» e si ribadisce che lo sforzo di attribuirgliene uno è sempre accompagnato dalla constatazione che ciascuna indagine di per sé non potrà mai essere interamente soddisfacente, per il fatto che il problema del senso dell'educazione nasce da più istanze e dalla necessità di coniugare nessi espliciti e impliciti *del e nel* pedagogico, sempre come scommessa nel terreno dell'incerto e della coesistenza delle irregolarità.

Viene meno la garanzia di pensare e fare educazione secondo schemi lineari e razionalistici. D'altra parte, i tentativi di vedere con più rigore e razionalità il senso dell'educazione e dell'agire educativo, appellandosi all'unitarietà dell'uomo e alla linearità del suo sviluppo, sono l'immagine più

lampante della crisi di una *ratio* scientifica che ha svilito le qualità proprie del procedere della ricerca nonché le capacità più nobili e creative dell'intelletto umano. Se riconsideriamo la tradizione europea e occidentale, si ha l'impressione che si affermi un percorso duplice. Accanto a un indirizzo di educazione ben innestato nella storia e quanto mai fortunato in virtù del suo pieno corrispondere a un disegno politico-culturale di conservazione, cammina pure un altro filone che, lungo la storia, si è andato svolgendo in maniera marginale e incerta, privo della purezza e dell'armonia della logica greca. Sicuramente quest'ultimo appare più vicino allo statuto antropologico del postmoderno e, perciò, da recuperare come prezioso contributo alla ricomprensione analitica della complessità educativa e alla validazione scientifica della stessa scienza pedagogica.

In altro modo, in ossequio alla *logofilia* l'educazione dell'uomo ha riposto sin dalle prime riflessioni filosofiche alle prescrizioni previste dal *logos* e ha seguito un'operazione di normazione in base alla quale si faceva strumento di ricerca, selezione e riproduzione della forma migliore di uomo in uno spazio geometrico definito, che inizialmente è stato la *polis* e che andava conservato appunto attraverso l'educazione del cittadino. Nell'architettura dell'educazione europea è facile rintracciare questa forte adesione paradigmatica delle teorie e pratiche educative ai principi di ordine, di armonia, di purezza (Io puro, società ordinata, educazione disciplinante). La paideia era sostanzialmente garanzia di sopravvivenza per l'uomo rispetto ai pericoli della vita: coinvolgeva indistintamente tutti, in quanto esperienza umana ineludibile che impone a ciascuno, per vivere, di darsi una forma, di assumere cioè un'identità, di sapersi trasformare continuamente pur restando sempre lo stesso. La paideia trova sempre attuazione nelle esperienze vissute in cui si gioca la relazione fra soggetto e mondo, in cui il cammino dell'uomo verso di sé è processo ed è anche, soprattutto, progetto lungo l'intera esistenza.

Per i Greci, con i quali si avvia «la storia di ciò che possiamo chiamare cultura, nel nostro senso consapevole» (Jaeger, 2018, p. 3), l'ideale educativo risulta perfettamente in linea con la necessità razionalistica: infatti, l'educazione e le trasformazioni umane vengono intenzionalmente pensate e sistematizzate in un apparato giustificato in sé, per il quale e nel quale anche il cambiamento generato dall'azione educativa è contemplato in quanto necessario. Così come un percorso educativo viene pensato in vista di un ideale umano, allo stesso modo viene preventivamente pensato il fine al quale indirizzare la stessa azione di cambiamento. L'educazione è un percorso pensato *ex ante* e *a priori*. Pertanto, il senso e il fine dell'educazione

sono dati e il soggetto dell'educazione è immaginato nella sua veste e nella sua capacità di eseguire un percorso pensato e attuato indipendentemente da sé. Solo in questo modo si riteneva che il processo educativo potesse realizzarsi, cioè con l'ipoteca razionalistica e con la certezza di conseguire un esito finale controllato e prevedibile.

Secondo questo postulato logico, la paideia ha attraversato linearmente la storia culturale ed educativa occidentale fino al sorgere, nella modernità, del nuovo paradigma della *Bildung*. A ben guardare, della paideia greca la cultura occidentale ha preso e considerato solo una parte, solo un'opzione fra le diverse, mettendo perciò in atto una vera impresa intellettualistica di contenimento, selezione e limitazione. Ben più feconde sono le potenzialità che l'elaborazione tradizionale nella sua complessità, non parcellizzata, avrebbe potuto offrire alla riflessione educativa.

Arenata sul terreno del razionalismo, la scienza dell'educazione ha finito per ingabbiare l'educazione stessa, riducendola a mero dispositivo prescrittivo e di indottrinamento, in linea con l'idea di una realtà umana governata unicamente dalle capacità e dalle dinamiche del *logos*. E in questa costruzione intellettuale, spinta da necessità di fondazione scientifica, la pedagogia ha operato una selezione ideologica dei principi e dei criteri con cui sostenere le teorie educative, optando per farsi «pedagogia dell'essenza» (cfr. Suchodolski, 1960) che assolutizza nel pensare/fare educazione la «parte migliore dell'uomo» come unica deputata ad assicurargli conoscenza piena, tranquillità dell'animo, certezza (anche materiale), autocontrollo e padronanza di sé.

La primazia del normativo nel pensiero educativo occidentale va letta, quindi, come una costante derivata dall'esigenza di emarginare quanto fosse fuori-norma e imprevedibile. Basti pensare a come di volta in volta, a seconda dei momenti storici, politici, culturali, il polo "irrazionale", quello sfuggente a ogni controllo meccanico, sia stato parte di operazioni strumentali<sup>7</sup>. Tra silenzio, demonizzazione e opposizione, l'istanza che ha dominato quasi aprioristicamente le sfere del pensiero, della morale, finanche dell'economia sociale, è stata dettata dalla censura mediante la ragione correttiva, dietro la quale si è celata una definita idea politica ed educativa. Il *logos*, la ragione, di fatto ha prevalso fino a farsi agente formativo privilegiato.

7. Sulla coscienza dell'assolutizzazione del principio *logico*, cfr. Zambrano (1996; Bodei, 2010<sup>4</sup>, p. 18): «manca una cultura delle passioni, una "educazione sentimentale" sufficientemente adeguata e diffusa a cui sottoporsi, che stia anche lontanamente alla pari con la "civiltà della ragione"».

to, anzi unico, nel realizzare il progetto esistenziale. Si è così penalizzata la possibilità di valorizzare orizzonti conoscitivi, umani, relazionali altri, magari più autentici e più incisivi per contrastare fenomeni sempre più pervasivi, come l'omologazione culturale, il dilagante conformismo, gli estremismi al vanto di visioni dogmatiche, l'esplosione dei fanatismi, l'incapacità di dialogare nonché la censura di ogni punto di vista alternativo.

Anche quando si è provato a ripensare il marcato dualismo ragione/emozioni, ragione/passioni, *logos/eros*, *logos/pathos*, si è finito per rimarcare la conflittualità tra due logiche. Si pensi al presupposto dell'amore del sapere, con il quale Kant di fatto ebbe a trattare le passioni come "cancro della ragione", assolutamente respinte dal suo pensiero educativo; si pensi agli effetti nefasti di un programma paideutico impostato sulla razionalizzazione di ogni aspetto della vita e della realtà (cfr. Bruni, 2016a, p. 55); si pensi ancora all'ambivalenza del secolo scorso tra limitazione dei desideri e moltiplicazione degli stessi in un orizzonte economico-politico mutato.

Resta sullo sfondo un dato incontrovertibile: tutto quanto non risultava controllabile dalla lente dell'educatore, doveva necessariamente essere ricondotto all'obbedienza di un esercizio razionale. E resta altrettanto indiscutibile che, così facendo, non si sia potuto che sperimentare il fallimento educativo, in particolare quello intenzionalmente formalizzato nella scuola; un fallimento o, comunque, un'insoddisfazione per successi mai pieni, come evidenziato dalle commissioni ministeriali anche a proposito degli apprendimenti dei liceali al tempo di Giovanni Gentile (cfr. Bruni, 2005a, pp. 49-76).

Autoritarismo, ossequio all'atto di volontà, capacità di dominio della ragione su qualsiasi *motus animi* come meccanismo e parametro di selezione, delineano in generale lo spirito pedagogico di un tempo lungo. Tra contraddizioni e mascheramenti tale tendenza, mai esauritasi, in cui il senso dell'*educere*, nella teoria e nella pratica, coincideva con il promuovere le qualità radicali dell'efficienza si è allontanata così dal dialogo intimo con quelle voci della tradizione che hanno parlato dei problemi e delle inquietudini degli uomini concreti nel personale travaglio di realizzare sé stessi.

Con le fonti originarie, poetiche e non solo filosofiche, si apre un capitolo importante di disvelamento delle zone d'ombra nella trama del discorso educativo. È questa, in fondo, la strada obbligata da percorrere per restituire un senso più realistico all'educazione e alla formazione, configurandosi come un esperimento per invertire l'oggettiva incapacità delle agenzie formative di intercettare i reali bisogni di formazione, e di formazione umana in primo luogo, delle nuove generazioni.

## Cultura classica e scuola

Se dal piano della teorizzazione pedagogica si sposta lo sguardo sull'educazione praticata, l'eredità culturale nei *curricula* formativi assume i contorni di una vera e propria odissea che svela, in modo speciale, la fisionomia della scuola italiana in tutta la sua tragicità. Come a voler dire che la sorte della scuola italiana può esser illuminata dal medesimo destino toccato al greco e al latino.

Si può a ragione riconoscere che il dibattito sullo stato di salute e sulla riforma educativa fra Otto e Novecento è stato per lo più centrato sulle avventure, più o meno liete, dei saperi classici. Il greco e il latino sono stati per secoli considerati, in linea teorica, garanzia assoluta di educazione per le classi dirigenti del paese e dell'intera Europa occidentale. Di fatto, tuttavia, queste materie hanno vissuto un'estenuante condizione di trincea, dovendo difendersi da nemici visibili e invisibili, che le hanno mortificate con un lento e progressivo impoverimento delle intrinseche e genuine potenzialità formative.

Già all'indomani dell'unificazione del Regno d'Italia, uomini di scuola, nascenti sociologi, intellettuali e pedagogisti si interrogavano sulla difficile situazione scolastica e già allora le lingue classiche non avevano vita facile tra i banchi di scuola (cfr. Pacifici Mazzoni, 1881, pp. 296-417; Bertini, 1889; Candia, 1899; Cuniglio, 1900; Jona, 1902; Galletti, Salvemini, 1908, pp. 133-200).

Considerati gli scarsi risultati scolastici e la poca spendibilità professionale, l'insegnamento della sapienza antica appariva sì il più alto e degno di lodi, ma pur sempre il più inutile. Alle spalle di queste diffuse convinzioni si celava una certa tradizione filosofica positivista, imperante nel pensiero dell'Ottocento: una filosofia protesa verso finalità utilitaristiche e una pedagogia in cui aumentava il peso dei contenuti tecnici e scientifici, in piena linea con una scuola più aperta alle nuove classi e a una società ormai avviata a farsi industriale.

Le difficoltà si potevano cogliere nelle inchieste, nei tentativi di miglioramento dell'istruzione e nei numerosi disegni di legge elaborati tra il 1860 e i primi anni del Novecento. È infatti del 1864 la "grande" inchiesta Natali-Matteucci che, nella relazione presentata nel 1865 al Consiglio superiore della pubblica istruzione da Giovanni Maria Bertini, lasciava trasparire un quadro sconcertante proprio sull'insegnamento del latino, «una regressione da venticinque anni a questa parte». Al 1871 risale l'inchiesta sull'istruzione classica secondaria voluta dal ministro Cesare Correnti nel 1872; per inizia-

tiva dell'allora ministro Antonio Scialoja si svolse l'inchiesta sull'istruzione secondaria e nel 1893 il ministro Ferdinando Martini incaricò una commissione di studiare le cause del limitato profitto dello studio del latino, affidando a Giovanni Pascoli il compito di redigere una relazione e di suggerire possibili soluzioni (cfr. Bertoni Jovine, 1958; Santoni Rugiu, 1959; Talamo, 1960; Canestri, Ricuperati, 1976; Raicich, 1982; Cives, 1994).

Non può essere taciuta, in special modo, la preoccupazione del ministro Leonardo Bianchi, che nel 1905 nominò una commissione di undici membri al fine di svolgere un'indagine sulle condizioni della scuola secondaria affinché «dell'attuale ordinamento siano messi in luce i pregi e le deficienze di natura didattica ed amministrativa»<sup>8</sup>.

L'istituzione della Commissione Reale, così fu denominata, palesava un certo convincimento generale sull'insufficienza della scuola media e, conseguentemente, la necessità avvertita da tutto il mondo politico e istituzionale di una riforma. Alla questione delle lingue classiche la Commissione Reale riservava ampio spazio, ben undici furono i quesiti indirizzati ai licei e licei-ginnasi regi<sup>9</sup>.

Si evince, dunque, che la scuola classica e, ancor di più, le lingue classiche già allora fossero oggetto di severa e poco felice valutazione e che si avvertisse l'urgenza di una profonda ristrutturazione ordinamentale e metodologico-didattica.

Al sentito bisogno riformistico fa da parallelo il graduale affievolimento dello spirito formativo che ha toccato in modo speciale la formazione classica: «Una delle conversioni che più possono impressionare gli spiriti attenti è il diminuire precipitoso della conoscenza delle lingue classiche:

8. R.D. 19 novembre 1905, n. 527, per la nomina di una Commissione incaricata di studiare l'ordinamento degli studi secondari in Italia e proporre le norme adatte al suo migliore funzionamento.

9. Indice delle apprensioni circa lo stato dell'insegnamento del latino e del greco è rappresentato dalle continue revisioni dei programmi attuate tra il 1860 e il 1900 che, pur non mostrando nella realtà alcuna variazione di principio, rispondevano alla necessità di conferire alle lingue antiche alto contenuto e prestigio formativo. In questa prospettiva vanno letti, fra gli altri, i programmi Baccelli del 1881, i programmi Coppino del 1884, i programmi Boselli del 1888 e del 1890, quelli Villari del 1891 e quelli Martini dell'anno successivo. Sono solo alcuni dei ritocchi apportati all'ordinamento scolastico della legge Casati, in vigore nel territorio italiano dal 1859 sino alla riforma Gentile del 1923. Otto furono i ritocchi relativi ai programmi e undici quelli concernenti gli orari. Degni di nota per le discipline classiche sono i programmi Coppino del 1884. Nella relazione per il latino, curata da Gian Battista Gandino, si accordava uno spazio maggiore alle lingue antiche nel ginnasio, escludendo lingue straniere e scienze naturali dal curriculum formativo.

dal livello massimo dello specialista a quello minimo dello studente liceale». Così Giuseppe Billanovich apriva la sua *Premessa* alla prima edizione italiana del testo di Reynolds e Wilson (2016, p. XIII).

La riflessione pedagogica, chiamata a interrogarsi sulle cause della perdita di prestigio, del mancato successo dell'insegnamento classico e del suo problematico legame con la tradizione culturale, nota un evidente *vulnus* nell'aver tenute separate le istanze pedagogico-formative e le ragioni culturali. Ne consegue che raramente si è discusso degli *studia humanitatis* come materie curriculari in termini educativi, vale a dire con l'aspirazione a reperire l'autentico senso formativo di queste discipline.

È accaduto esattamente il contrario: da una parte, l'ombra della politica, degli stigmi ideologici, della retorica sociale ha segnato le scelte educative, con il risultato di guardare alle discipline classiche con la lente politica di turno; dall'altra parte, al greco e al latino si è guardato per il solo valore cognitivo, ossia per il potenziale contributo alla maturazione dell'intelligenza logica. Spesso, inoltre, alle lingue antiche si sono applicati i parametri dell'utile e del pratico, forgiando così l'immagine della loro inutilità, a vantaggio di conoscenze concretamente spendibili nella realtà economica. Il latino, in particolare, è finito per servire la causa fascista con il mito dell'identificazione dell'Italia con la Roma imperiale ed è parimenti caduto nelle grinfie di una sinistra miope che lo liquidò perché eredità del Ventennio e, perciò, antidemocratico.

Fino a quando esercitarono un ruolo in molti ambiti della vita pratica, al greco e al latino furono attribuite valenze sociali e culturali assolute; quando al contrario venne meno la loro centralità nella comunicazione e nella trasmissione del sapere e prevalsero posizioni anticlassiciste a sostegno di una scuola "moderna", il loro insegnamento fu messo in discussione nei contenuti, nei fini, nei metodi (cfr. Piazzì, 1903; Galletti, Salvemini, 1908; MPI, 1909).

Va ricordato che il latino è stato la lingua ufficiale della liturgia e, fino al Concilio ecumenico vaticano II, in latino continuava a essere recitata la messa. Fin dal Medioevo era l'unica via di accesso al sapere e, dunque, andava padroneggiato per aspirare a ricoprire ruoli di rilievo sociale. I percorsi formativi erano occupati quasi esclusivamente dall'insegnamento delle lingue classiche. Non solo nei paesi di tradizione cattolica, ma anche in

quelli protestanti e ortodossi le attività scolastiche si caratterizzavano per la presenza massiccia di ore dedicate alle lingue classiche<sup>10</sup>.

L'antichità era del tutto centrale come materia di apprendimento e come patrimonio da salvaguardare nel programma di riforma di Carlo Magno (cfr. Riché, Verger, 2011).

La conservazione dei testi antichi divenne un'attività fondamentale, affidata a scribi, solitamente monaci, amanuensi. Per un verso, si conserva il patrimonio classico e, per un altro, si seleziona il canone degli *auctores* ritenuti utili per un'educazione prevalentemente cristiana. A ben guardare, l'opera di cristianizzazione del sistema scolastico antico si affiancava al vaglio di quella parte, ritenuta migliore, della cultura classica.

Clericale a tutti gli effetti, la "scuola" medievale ricalcava nell'organizzazione, nei contenuti e nei metodi, i percorsi educativi antichi. Prima di ogni cosa, era la casa del latino, chiamata a una complessa mediazione fra i saperi della tradizione classica e gli insegnamenti del Cristianesimo.

L'*accessus ad auctores* era possibile attraverso un rigoroso studio della grammatica; successivamente lo scolaro veniva introdotto alle sette arti liberali, «le sette colonne» richiamate nei *Proverbi*, dal cui apprendimento veniva fatta dipendere l'acquisizione della saggezza, assimilata da Alcuino alla «casa della Sapienza» sorretta, appunto, dalle sette colonne.

In questo orizzonte, intriso del rigido moralismo medievale, gli antichi si ergono a "giganti" sulle cui spalle sta l'uomo medievale. Imitarli diventava un imperativo e l'*imitatio* di un passato che funge da modello premotore della civiltà cristiana è la categoria normativa che guida ogni aspetto riguardante l'uomo, il mondo, i suoi prodotti (dall'arte alla cultura, all'educazione). Memoria, lettura ed emulazione degli spiriti antichi sono strumenti per rinvenire segni adattabili alla concezione religiosa della vita. Su questo metodo si erge l'architettura del trivio medievale e con questo spirito il latino sarà il fondamento anche nei collegi gesuiti, fra Seicento e Settecento, nei quali alla lunga preparazione grammaticale seguivano esercitazioni scritte e orali, esercizi di traduzione e di memorizzazione.

Anche dopo l'affermazione delle lingue nazionali, al latino si continuava a fare ricorso in ambito scientifico e medico e, considerata la difficoltà di trovare una corrispondente terminologia tecnica nelle lingue nazionali, si optava per redigere in latino i trattati scientifici. Non pochi furono i tenta-

10. Si pensi, in modo particolare, al *Gymnasium* prussiano, nel quale ben 10 ore settimanali erano dedicate all'insegnamento del latino e sei ore al greco. Per approfondire, cfr. Garrard, 1973; Reinhold, 1984.

tivi di riabilitare l'uso orale del latino ancora nei primi del Novecento (cfr. Böhmer, 1935), mentre insistenti iniziarono a farsi le critiche e le riserve circa i modi della pratica didattica legata prevalentemente a metodi ritenuti obsoleti e inefficaci nella realtà educativa dell'inizio del nuovo secolo. La *querelle des Anciens et des Modernes* fu, dunque, una costante per più di un millennio.

Nel corso del Novecento si riaccese con la maturazione di due visioni distinte: una narrazione di classico in senso a-storico, vale a dire di un sistema di valori assoluto e statico, posto fuori del tempo e della storia, e un'opzione di classico al contrario storicizzato, considerato cioè un'origine, una radice, un fondamento dal quale far derivare deterministicamente gli sviluppi fino ai tempi moderni. La lettura idealizzata di un fluire perpetuo e immutabile del sistema valoriale dell'antichità soprattutto greca, specchio e culla di forme archetipiche universali e senza tempo, oltre a trovare dimora negli attivi ambienti intellettuali tedeschi e a essere incoraggiata dalla ideologia dei regimi totalitari in Italia e in Germania, tradusse l'intellettualismo classicista nella tendenza a sottolineare le virtù taumaturgiche delle lingue antiche che proprio fra i banchi di scuola acquisirono funzioni di selezione sociale, come si è evidenziato. Le deformazioni interpretative e i diversi modi di stabilire un legame con l'antichità non sono certamente una pagina originale e propria della storia del Novecento. Al contrario, rappresentano epifanie di controversie lontane, memorie spesso appannate di discussioni che, infarcite non poco di ideologia, hanno fatto da sfondo al dibattito sulla riforma dell'educazione e della scuola.

Alcuni segni di rinnovamento apparvero sul finire del Seicento fra gli intellettuali dell'*Académie française* e, cento anni più tardi, nei paesi di lingua e cultura tedesca: l'opposizione fra umanesimo e modernità caratterizzò l'ambizioso disegno di unificare la Germania. Non a caso, la via intrapresa passò attraverso l'educazione e la formazione culturale della borghesia tedesca, la cui ascesa «nel secondo Settecento, all'interno dei paesi di lingua e cultura tedesche segna l'affermarsi non solo di uno strato sociale che presto erediterà tutta la vecchia Europa per guidarla alla modernità, ma anche di un costume e di una mentalità illuministi, estranei alla vita di corte, pienamente razionalisti sebbene antifrancesi, rispettosi dell'ordine costituito, fedeli allo stato e al sovrano» (Gennari, 1995, p. 58). Riflesso del nuovo clima culturale appare la direzione intrapresa rispetto al tema dell'eredità classica. La *querelle* di fine Seicento si smaterializza nelle sue ragioni fondative proprio nel contesto tedesco di fine Settecento e proprio in virtù di quella maturata coscienza storica dalla quale prende forma una teoria della cultura, innestata

nella dimensione estetica, in base alla quale l'uscita dalla barbarie moderna sarebbe stata possibile solo affidandosi alla *Bildung*.

Con i caratteri della nuova ermeneutica e di un'originale concezione estetica, emancipata dalla *imitatio* come criterio-guida di conoscenza ossequiosa della classicità, si inaugura un atteggiamento problematizzante volto a cogliere i tratti più intimi che legano e che, soprattutto, differenziano l'epoca moderna dal mondo classico. Dalla riverenza passiva, dalla vocazione all'adattamento, dalla visione di una classicità incantata e apollinea ci si avvia verso una comprensione vitalistica e una ricezione produttiva del mondo antico. L'*imitatio*, come aderenza al modello normativo, e l'*inventio*, come apertura alla novità, vengono superati dalla categoria dello *studium* «come tensione agonistica» ed «ermeneutica della differenza» (Costazza, 2017, p. 95).

La rappresentazione del mondo greco quale regno di purezza e solarità si relativizza dinanzi all'immagine di un universo riscoperto come animato al suo interno da un conflitto costante fra due opposte forze, l'apollineo e il dionisiaco. Ed è interessante che proprio uno degli allievi più promettenti del rinomato *Gymnasium* di Pforta quale fu Nietzsche, sottoponesse a critica i pilastri e le categorie della classicità per ricostruirne la fisionomia più genuina e dare vita, nell'orizzonte del germanesimo greco, a un progetto etico-culturale di ampio respiro per la modernità. Il superamento della decadenza moderna passa per la rilettura del modello di grecità.

Nel contatto con i suoi "educatori"<sup>11</sup> il Nietzsche filologo, ardente appassionato di musica e filosofia, matura, sotto forma di critica e di rovesciamento, la rinnovata concezione della classicità capace di rigenerare la condizione moderna. Fondata inizialmente sulla celebrazione del dionisiaco (cfr. Nietzsche, 1977, *La nascita della tragedia*; Colli, 2010), il modello logico e razionalistico viene direzionato verso la teoria dell'autoaffermazione "energetica" dell'individuo. L'«antichità latente» (Nietzsche, 1993, p. 165), da riportare alla luce, non combacia con l'immagine dominante, alla Winckelmann (1948), di un'Ellade idealisticamente solare e perfetta, o alla fotografia di un mondo retto dalla proporzione classica, alla Goethe (1992; 1994). Così a fondamento di una teoria formativa reale e non ideale, i motori per rinviare i tempi e gli uomini di una modernità ormai preda della debolezza e della paura vengono ricercati nello spirito nascosto della

11. In particolare, Friedrich Ritschl, Arthur Schopenhauer, Richard Wagner, Erwin Rohde. Per la trama dei rapporti fra Nietzsche e i maestri sono importanti gli *Appunti filosofici* e l'*Epistolario*. In particolare, cfr. Nietzsche (1993).



civiltà ellenica. Ai sentimenti di debolezza, introdotti dal cristianesimo, e alla *logofilia* selettiva, perseguita dall'eruditismo scientifico, Nietzsche oppone lo spirito agonistico della civiltà greca.

Nella scuola italiana, però, continuavano a prevalere le ragioni della politica che, sposandosi alla filosofia gentiliana e ai principi crociani, guardavano alla scuola classica per preparare l'uomo più consono a garantire ordine e crescita dello Stato, mentre i saperi classici sono visti come strumenti per selezionare e formare i migliori. La scuola classica restava il regno dei pochi, la cui anima andava formata attraverso l'assimilazione dello spirito dei nobili ingegni antichi, presente nelle pagine degli *auctores*<sup>12</sup>. Era la lettura, perciò, lo scopo e il mezzo di ogni buon insegnamento; era ancora la lettura il più importante, se non l'unico, obiettivo da perseguire. Negli anni del dilagare del "classicismo", il liceo classico rimarcava il suo carattere di istituzione aristocratica, restando di fatto l'unica a consentire l'accesso a tutti gli indirizzi universitari e l'unica frequentata dai rampolli delle classi abbienti (cfr. Bruni, 2005a). L'impostazione classicocentrica della scuola italiana, derivazione fedele del modello sabauda, rispecchiava in primo luogo la volontà di conservare la distinzione di una scuola per pochi, per coloro cioè che godevano dell'appoggio intellettuale, economico e morale della famiglia. Essa, per di più, insisteva sui principi neoidealistici

12. A riprova della pressione politica e ideologica sulle questioni della scuola italiana, è importante ricordare la selezione operata fra gli *auctores* da inserire nei programmi ministeriali. Alla fortuna indiscussa di Cicerone, ritenuto un modello per la purezza lessicale e il valore politico, faceva riflesso la contraria sorte toccata a classici esclusi dal canone degli autori da studiare perché esuberanti e poco puri nello stile o imbarazzanti per i contenuti. Per questo, Cesare e Virgilio erano i prediletti per la scuola delle Camicie nere e Ovidio pregiudizialmente emarginato. Quanto al metodo di studio dell'universo classico, inoltre, diverse sono state le considerazioni e differenti le modalità di approccio e i metodi didattici fra i paesi europei. Nel nostro, in particolare, si è seguito il metodo storico e lo studio del greco e del latino è stato indirizzato prevalentemente alla conoscenza della civiltà antica attraverso la quale arrivare a cogliere le caratteristiche della storia presente. Ancora nella configurazione odierna dei licei, nei cinque anni dell'indirizzo classico lo studio delle materie antiche ha come fine precipuo la ricostruzione critica del sostrato identitario delle moderne civiltà italiana ed europea per scorgere, tuttavia, non solo una comunanza ideale, ma soprattutto gli elementi di alterità rispetto alla tradizione. Greco e latino vengono considerati fenomeni linguistici e, in modo particolare, fenomeni storici: dal testo alla civiltà, lo studio delle strutture sintattiche e la riflessione sugli aspetti grammaticali e lessicali rappresentano strumenti di una conoscenza globale, di acquisizione di coscienza linguistica e di consapevolezza storica. In altri paesi, soprattutto in quelli di area tedesca, ha prevalso un insegnamento di tipo lessicale, ispirato dal marcato filolellenismo germanico. In generale, nei paesi dove era meno evidente una propria tradizione classica, dove erano difficilmente rintracciabili le radici classiche, è stato seguito il metodo grammaticale.

che avevano ispirato la riforma della scuola gentiliana secondo il binomio studi classici-attività dello spirito. In altre parole, la vera formazione, quella impartita nel ginnasio-liceo, era l'unica a garantire un percorso di piena maturazione dello spirito, attraverso le discipline antiche, il latino, il greco e la filosofia.

A fondamento, vi era un'idea di educazione umana quale formazione dell'uomo nella sua interezza, e formazione dello spirito<sup>13</sup>, in una scuola nazionale «non [...] pel contenuto di sapere scientifico che essa deve accogliere in sé, ma nazionale deve essere in quanto della scienza fa una cultura, uno strumento formativo di coscienze, e insomma un mezzo di educazione dell'uomo e del cittadino» (Gentile, 1928, p. 11).

Sullo sfondo di una disputa, antica almeno tre secoli, fra i sostenitori del valore impareggiabile delle lingue classiche quali fonte di educazione morale e intellettuale e i fautori di un rinnovamento curricolare e formativo da affidare alle lingue moderne e alle scienze, si concretizzava lo svilimento culturale e valoriale dello spirito classico. Anche il panlatinismo, sancito attraverso la scuola media con il latino, fu un segno sempre più marcato della retorica e del verbalismo prosperato nel solco dell'umanesimo nuovo del Ventennio. Con quella che fu la vera riforma fascista della scuola, avviata con Giuseppe Bottai sul finire del 1936 e mai totalmente messa in atto per via del sopraggiungere della guerra, il principio e il fine di selezionare correvano per altre direzioni rispetto al 1923. Si era smarrito nei fatti l'alto ideale risorgimentale che aveva dato luogo alla nazionalità gentiliana del sapere e della scuola; inoltre si era affermata progressivamente, con la fascistizzazione vera della scuola, la legge della ideologizzazione e del disciplinamento, al pari di quell'utopico sogno della selezione quasi artificiale degli uomini e delle donne del fascismo. Tra i banchi di scuola la selezione combaciava con la concreta discriminazione: non più e non tanto il talento andava individuato a scuola, bensì era l'integrità della stirpe italiana a diventare il motore culturale, scientifico, didattico e amministrativo da difendere nella scuola-politica del Regime.

La selezione dell'*élite* nell'ottica del Regime rientrava nell'obiettivo educativo di socializzazione delle masse ai valori dello Stato fascista e assumeva significato in quel sogno, che fu del Duce e dei suoi fedelissimi, di perfezione del popolo italiano in nome della qualità fisica e morale delle future generazioni (cfr. Mosse, 1975).

13. Cfr. Gentile (1925, p. 28): «Ogni educazione umana consiste nella formazione dell'uomo, cioè dello spirito».

E ancora una volta ci si servì del latino e dei saperi classici veicolati nella scuola, si compì una strumentalizzazione ideologica che segnò un ulteriore arretramento della formazione classica e l'allontanamento in generale dalla ricerca dello spirito autentico della sapienza antica, intesa troppo semplicisticamente come manuale di precetti e risposte pronte per essere applicate e adattate ai problemi dell'attualità e negato, invece, in quanto formulazione di interrogativi aperti sulle cose dell'uomo e della sua esistenza.

La scuola, il luogo più classico della trasmissione della sapienza antica e l'agenzia formativo-culturale legata inscindibilmente alla società, ha così simboleggiato una narrazione dalla trama molto complessa, che ha toccato piani differenti e altrettanto centrali della vicenda politica e sociale italiana ed europea. Se il latino e il greco a inizio XX secolo costituivano l'elemento demarcatore dei settori alti della società, se conoscerli era la chiave magica, e, perché no, unica per ricoprire posti egemoni, se il possesso di un bagaglio culturale classico rappresentava l'asse portante del *curriculum* formativo di chiunque volesse inserirsi nella classe dirigente del paese, oggi la cultura classica ha perso tale indiscusso riconoscimento e, addirittura, vede sempre più spesso messa in discussione la sua funzione formativa in una società che ha eletto altri simboli rappresentativi: l'inglese dal punto di vista linguistico, internet sotto il profilo comunicativo e occupazionale, l'impresa come modello culturale. Eppure, nella scuola che ha fatto l'ingresso nel III millennio il tema dell'identità, delle radici, del rapporto con l'eredità classica è quanto mai centrale; inoltre, la ricostruzione del sostrato identitario delle civiltà moderne, il raccordo fra presente e memoria storica diventano passaggi obbligati per cogliere gli interrogativi dell'attualità (cfr. MPI, 1992). Non stupisce il fatto che negli anni della riforma dei cicli, dell'autonomia scolastica, della ridefinizione di scuola come luogo di cultura e socializzazione, delle novità inerenti al sistema di valutazione, l'argomento più discusso sia stato quello sulle discipline classiche. Sfogliando le pagine redatte dai componenti della Commissione dei saggi istituita dal ministro Luigi Berlinguer alla fine degli anni Novanta, spicca la volontà di valorizzare e recuperare la tradizione classica all'interno di un rinnovamento generale della pratica didattica anche mediante le nuove tecnologie. Il dibattito sul greco e sul latino, in un momento di grande cambiamento sociale e culturale, si caricava di valenze particolari nell'ottica di prefigurare la necessaria cultura europea. Nei *curricula* scolastici del ragazzo "ipermediale" le tesi a sostegno dell'inserimento delle discipline classiche insistevano, nelle parole di Giovanni Reale, sulla considerazione che «la preminenza data a ciò che è nuovo e contemporaneo non può mai essere fruttuosa senza le cono-

scenze del tronco su cui si innestano e delle radici che danno nutrimento a questo tronco» (MPI, 1997, p. 119). Sullo sfondo di un'Europa dai molteplici linguaggi, greco e latino si integrano con le altre discipline curriculari e diventano un tassello centrale nel disegno formativo di Berlinguer, che con la legge sulla riforma dei cicli scolastici aveva previsto l'insegnamento della «cultura classica», distinto dall'insegnamento della lingua greca e latina, sin dalla scuola di base. Si presupponeva, in altri termini, lo studio della civiltà classica per tutti, riservando lo studio specialistico della lingua e della storia antica solo a chi avesse esplicitamente scelto l'indirizzo classico. Questo progetto non trovò realizzazione, sostituito di lì a poco dal nuovo governo, eletto nel maggio 2001, e dalla legge 28 marzo 2003, n. 53. Quest'ultima, nota come riforma Moratti, introduceva nel sistema educativo secondario due percorsi, uno di istruzione con otto licei e uno di formazione professionale (formazione in alternanza scuola-lavoro) al termine del quale si potevano conseguire titoli e qualifiche professionali.

Ancora una volta, lo studio della civiltà classica negli otto indirizzi liceali era finalizzato a sviluppare la coscienza storica, sicché le lingue classiche erano il mezzo naturale per penetrare la civiltà greco-romana<sup>14</sup>. È ovvio, dall'analisi dei *Rapporti e Raccomandazioni* per l'attuazione della riforma, che il liceo classico, regno per eccellenza del greco e del latino, si era fatto altro rispetto al passato. Trascorsi ottant'anni dall'ultima riforma sistemica di Gentile, il liceo classico nella scuola della "competenza" non era che una copia sbiadita, qualcosa di diverso, nei fini e nei contenuti, rispetto a ciò che, nel passato, era stato e aveva rappresentato, nel bene e nel male. Innanzitutto, gli veniva cancellata l'attitudine disinteressata al sapere che dispensava, finendo per soccombere al principio dell'utile e della professionalizzazione (cfr. Del Ponte, 2018); inoltre, veniva stravolto nella definizione di "liceo", estesa a tutti gli indirizzi della scuola secondaria superiore, accomunati all'indirizzo classico dall'idea di una formazione a lungo termine; il medesimo studio della cultura classica "per tutti", sganciato dallo studio del codice linguistico originale, finiva per essere svilito proprio dalla semplificazione, dalla miniaturizzazione, privato di conseguenza del nucleo formativo che si radicava nelle interconnessioni e nella complessità del mondo antico.

14. Cfr. *Rapporto del Gruppo ristretto di lavoro costituito con D.M. 18 luglio 2001, n. 672. Sintesi dei lavori e Raccomandazioni per l'attuazione della Riforma*, Roma, 14 dicembre 2001.

Salvatore Settis ha messo in evidenza a tal proposito un paradosso, la contraddizione fra l'invocazione da parte dei politici europei ai valori comuni della civiltà occidentale, il cenno costante alle radici comuni, e lo scarso peso che la cultura classica ricopre all'interno dei sistemi educativi. Accade così, aggiungeva Settis, che «via via che si sa (o si è disposti a imparare) sempre meno dell'antichità greca e romana, tanto più si consolida nel nostro paesaggio culturale l'immagine delle civiltà "classiche" (specialmente la greca) come la radice ultima e unica di tutta la civiltà occidentale, come il deposito dei valori più garantiti e più alti (per esempio la democrazia). [...] Meno sappiamo il greco e il latino, meno leggiamo (anche in traduzione) quelle letterature, e più parliamo dei Greci e dei Romani, ma in modo sempre più sclerotizzato, convenzionale, morto» (Settis, 2004, pp. 4-5).

Sulla concezione eroica della scuola quale luogo che, attraverso la lettura dei classici, è capace di realizzare la sua vocazione a essere scuola di vita e a generare la consapevolezza nei giovani del loro essere parte di un sistema complesso in continua trasformazione, insisteva peraltro Augusto Monti nel celebre saggio *Scuola classica e vita moderna* (1968, pp. IX-XXIII).

I contenuti di questo lavoro inducono a interrogarsi sul perché insegnare latino e greco oggi. A ciò potremmo rispondere con le parole di Antonio Gramsci (1971, p. 148), «non si impara il latino e il greco per parlarli, per fare i camerieri, gli interpreti, i corrispondenti commerciali: si impara per conoscere direttamente la civiltà di due popoli, presupposto necessario della civiltà moderna, cioè per essere sé stessi consapevolmente».

Vi è da aggiungere che tutto quel che noi sappiamo e che ci appartiene è eredità dell'immenso bagaglio di civiltà, arte, letteratura, mito, cultura, religione, *modus et habitus vivendi*, insomma, di un grande e progressivo "sistema antropologico" che ha percorso millenni sino ad approdare fra noi, successori fortunati, ma pure miopi e irriverenti. Irriverenti e, peggio, indifferenti, quando non riconosciamo che noi e il nostro mondo siamo intrisi di classico e che il presente discende da quel passato, meritevole necessariamente di essere scandagliato, apprezzato e, soprattutto, fatto rivivere in quanto fonte di valori sempre vivi che oggi e domani potranno rappresentare gli elementi fondanti di una società interculturale.

Lungi dal prospettare una società in cui vale solo ciò che è "nuovo" e "pratico", è importante auspicare una società fondata su valori confacenti a un universo poliedrico e sfaccettato. Tale società non può non far proprio il patrimonio classico di idee e di valori e, per assumere un'identità credibile, non può non rifarsi all'eredità dei "giganti" del passato. A ben pensarci, i

classici sono sempre preziosi dispositivi di coesione culturale e linguistica; inoltre si impongono quali imprescindibili fattori identitari.

Il passato deve *ri-vivere*, per porsi come pilastro per l'affermazione di un umanesimo di contenuto e non di forma, e di una paideia non cumulativa e progressiva, bensì organica e integrativa.

Senza arroccarsi su posizioni classiciste, mortifere in primo luogo per la medesima eredità classica, e senza voler riproporre la pericolosa ideologia classista di una formazione classica come stigma di selezione sociale, va auspicato un rinnovato senso della storicità, con un correlato impegno istituzionale, finalizzati all'educazione e alla formazione dei giovani. Va infatti trasmessa l'abitudine alla riflessione e alla *curiositas* per la ricerca del senso e delle origini di eventi, caratteri, abitudini nonché di categorie proprie della realtà contemporanea.

## Caratteri della paideia

## I.1

### Scuola come *scholè*

Punto di partenza, per affrontare alcuni degli attuali quesiti educativi e per tentare ipotesi responsabili di lettura senza cadere nella comune genericità, è la riflessione sulla terminologia pedagogica, su quelle parole che sono alla base dei discorsi ricorrenti sulla scuola, l'educazione, la cultura pedagogica e, più generale, sulle pratiche e le metodologie didattiche. I termini, usati e abusati ormai nella comunicazione non solo specialistica, se sottoposti ad analisi, recano più di una sorpresa sul significato che hanno ricoperto originariamente nei luoghi e nei pensatori del passato. La sensazione immediata è che tali parole, così consuete nell'odierno linguaggio pedagogico, abbiano perso la loro profondità originaria, quella intesa dagli antichi e dagli *auctores*. Sembra quindi che il loro valore semantico si sia affievolito, a favore di una parzialità di senso che crea qualche ambiguità interpretativa dei fenomeni educativi attuali.

Tra queste parole in particolare stupisce il termine "scuola", che oggi è intesa nell'accezione che è andata emergendo dal Settecento in avanti, da quando cioè nasce la scuola come sistema per governare socialmente i processi educativi. La scuola come la conosciamo noi si afferma, infatti, in epoche successive a quanto afferma la vulgata tradizionale, che ne fissa l'atto di nascita al periodo classico della grecità, confondendola con le "scuole" filosofiche sorte ad Atene fra V e IV secolo a.C. L'originario significato e l'idea di scuola della tradizione classica si dissolvono in una contraddittorietà che ha tradito l'essenza di un luogo reale e di uno spazio mentale, nati come laboratorio culturale ed esercizio dell'umana soggettività. Un'essenza tradita perché per i Greci la scuola era essenzialmente *scholè* e il percorso educativo veniva pensato in modo tutt'altro che tecnicistico, utilitaristico

*Avvertenza.* Tutti i frammenti dei lirici greci presenti nel testo sono consultabili in AA.VV., *I lirici greci. Età arcaica*, traduzione di Filippo M. Pontani, Einaudi, Torino 1969<sup>2</sup>.

e contenutistico, come invece la scuola conoscerà a partire dalla temperie illuministica europea.

Il carattere più evidente nell'odierna concezione di "scuola" è da vedere nel dissolversi del senso di formazione, quale complessa assunzione e trasformazione di una forma identitaria, e nel suo trasformarsi in mera istruzione. Accade in altri termini che nella radice la parola "scuola" richiama l'originaria *scholè*, rievoca cioè la matrice della scuola fondata da Platone, diventa erede allo stesso tempo dell'Accademia neoplatonica, si rifa alla memoria dei luoghi formativi, della scuola o delle scuole, che ressero fino a quando il cristianesimo non divenne religione di Stato e l'imperatore Giustiniano nel 529 ne ordinò la chiusura. Nel significato, invece, l'idea attuale di scuola segue la definizione data nei periodi storici successivi e più vicini alla modernità, più o meno risalenti a tre secoli fa. È in questa stagione che l'avanzare delle economie capitalistiche, le culture borghesi e i sistemi politici sorti in seno alla modernità occidentale decretarono la formalizzazione istituzionale dei processi e dei fenomeni educativi.

La scuola, quale luogo istituzionale dell'educazione, e la pedagogia, quale scienza del governo delle pratiche scolastiche, assumono un doppio volto: specifico e particolare per un verso, promuovendo l'ordinamento della nascente organizzazione scolastica sulla base degli interessi delle classi sociali; universalistico e interclassista per un altro verso, aspirando a includere tutti, soprattutto le nuove classi dello Stato, nel grande progetto di uniformare culturalmente, di condividere e civilizzare l'Europa occidentale. È qui che la scuola e la pedagogia si alleano e si mettono al servizio del fine, politico e culturale, di edificare i fondamenti della nuova società borghese (cfr. Bonetta, 2020). Si danno una forma nell'ordinare e regolamentare i saperi capillarmente selezionati; si danno un luogo, anzi *il* luogo, la scuola, che avoca a sé, assorbendole, le precedenti e molteplici educazioni informali; si danno un *telos*, teorizzando e formando l'identità del cittadino per la nazione mediante la socializzazione al massimo grado dei codici etici che sostanziano gli apparati di governo.

Nella pratica, la scuola formalizza il percorso educativo del cittadino consono a favorire il progresso sociale, culturale e politico della sua nazione, lo organizza in gradi progressivi ricalcando le fasce d'età dall'infanzia fino alla giovinezza (dalla scuola elementare all'università), lo regolarizza con le discipline selezionate in ambiti di saperi e contenuti. In particolare, la scuola egemonizza tutta l'educazione. È nella scuola che ogni soggetto deve essere educato e formato secondo un programma razionalmente orientato all'acquisizione di determinate conoscenze logiche. E deve farlo

perché proprio nella scuola matura la possibilità di un suo prossimo e più concreto inserimento sociale e professionale.

Questo è il significato di scuola che noi oggi conosciamo sia in teoria che in pratica, significato nel quale risalta la premura della pianificazione contenutistica e, parallelamente, la definizione di educazione in termini tecnici e specialistici. Quello che conta, sopra ogni dimensione, è l'individuazione di un piano di studi, di contenuti e ambiti cognitivi, tali da riempire il processo paideutico, da consumarsi all'interno del percorso scolastico. Risalta, come corollario, l'impronta etico-politica della fenomenologia educativa, in piena sintonia con la vocazione civilizzatrice dello Stato nazionale.

Nella definizione moderna di "scuola" la complessità originaria del termine, legata all'idea e alla traduzione di scopi e bisogni esistenziali profondi, ha subito un notevole ridimensionamento, ponendosi in risposta a istanze altre, via via più legate al contesto, alle dinamiche tecnocratiche, all'economia, al contingente. Quella ricerca di fondare l'educazione sull'esercizio della libertà, quell'ossessione di pensare l'educazione come condizione di qualità esistenziale, come tempo del dare ascolto al proprio sé, pare abbiano lasciato il posto a un'educazione ben diversa, per lo più proiettata verso la spendibilità immediata, verso il calcolo, verso il conoscere superficiale, verso risposte tempestive all'*hic et nunc*. Ciò che oggi designa la scuola e la sua educazione è qualcosa di davvero diverso rispetto alla paideia di derivazione classica nonché alla più moderna *Bildung*, elaborata nel contesto culturale tedesco. Chiarire questo aspetto è un passo del tutto necessario nella logica di una ricerca che tenta di aprire una riflessione nuova sulla scuola, da concepire quale irrinunciabile luogo di formazione e di socializzazione dei giovani. Una riflessione sulla scuola che intende dare contezza dei suoi problemi reali, individuandone le storture concrete che hanno prodotto la degenerazione dell'originaria essenza formativa.

Rifacendoci ai significati delle parole, sempre proporzionate al grado di ricchezza del pensiero, come si è già accennato "scuola" deriva dal termine greco *scholè*, sinonimo del latino *otium*. Per i Greci *scholè* era il tempo libero, quello che i romani tradussero con *otium*, pensando non al tempo destinato all'apprendimento ripetitivo di più nozioni né all'istruzione intenzionalmente programmata, ma al tempo dedicato ai piaceri dell'intelletto, al pensiero e al pensare, al riflettere, all'interrogare la mente. Non è affatto tempo buttato via, come suggerisce il nostro "ozio", è al contrario il tempo prezioso per coltivare, curare, nutrire il ragionamento, riflettere sulle cose, su di sé, su quanto si è vissuto o ascoltato come nutrimento dell'umanità di ogni essere umano. A questo tempo, i Greci riconobbero un'im-

portanza straordinaria che andava oltre il campo ristretto dell'educazione/istruzione propriamente detta di una persona. Non vi era, infatti, alcun cenno riduttivo al programma contenutistico, all'organizzazione tecnica, alla finalità cognitivo-quantitativa che la modernità riconosce alla scuola.

Essendo le parole indissociabili dalla cultura, questa differenza semantica denota già la distanza che corre fra noi e gli antichi, che si è di fatto tramutata in una frattura tra la cultura contemporanea, moderna (e post-moderna), e la cultura classica: pur ereditando la parola, molto è cambiato dell'autentica cifra culturale, quindi del mondo valoriale e della *forma mentis*, del modo di concepire la formazione umana e, soprattutto, della sua importanza. E a ben guardare, si può affermare che purtroppo molto è cambiato!

A questo livello di analisi, la differenza può comunque apparire scontata: modificandosi le categorie spazio-temporali, evolvono e trasfigurano generalmente i significati, gli usi, le ragioni che sorreggono le visioni di taluni fenomeni; in linea di massima potremmo dire che, con il mutare dello sfondo storico, cambiano anche le visioni del mondo e le parole che le esprimono. Tuttavia, quando questo avviene, è importante ricercare la matrice del cambiamento in fatti storici, episodi politici, ragioni sociali, tendenze economiche, correnti culturali, affermazioni antropologiche. Se ci poniamo come obiettivo quello di interrogarci seriamente sulla questione dell'educazione dei giovani e dell'uomo odierni, cercando di capire le motivazioni della crisi ormai evidente e da più parti denunciata, non possiamo restare inerti di fronte all'evidenza che i termini – tutti i termini – riferiti all'educativo e al formativo in origine hanno un significato diverso, molto diverso, talora opposto rispetto all'attuale.

Questa messa in discussione potrebbe generare utili aperture, preziosi recuperi e rinnovi, anche di mera presa di coscienza dei reali bisogni formativi che difficilmente possono essere colti senza il supporto di una ricostruzione critica dei concetti, delle categorie, delle idee su cui si fonda la storia dell'educazione e della cultura europea. Potrebbe essere proprio questa presa di coscienza a fare ripensare la scuola e tutti i temi che la riguardano direttamente, dalla formazione degli insegnanti ai bisogni educativi degli allievi, temi di non sempre facile comprensione, ai quali bisogna dare adeguata, efficace risposta.

Riprendiamo allora alcuni esempi nella tradizione. Non a caso il termine *scholè* compare in uno dei testi più rappresentativi della classicità, il dialogo platonico intitolato a *Teeteto* che è un giovane matematico con cui Socrate dibatte intorno al problema della conoscenza. Nel *Teeteto* il motivo

centrale è il problema del conoscere, sollevato e poi discusso fra il maestro Socrate e l'allievo Teeteto. Diversamente da altri dialoghi, il tema viene qui affrontato quasi linearmente, senza le consuete digressioni che qualificano gli altri dialoghi platonici. Euclide ricorda a Tersifone ciò che Socrate prima di morire ebbe a riferirgli dell'incontro con il giovane Teeteto, allievo del già famoso matematico Teodoro. Euclide ascoltò e, memorizzandolo, trascrisse poi quasi tutto il dialogo. I due, Euclide e Tersifone, amici sinceri di Socrate, affidano a uno schiavo la lettura del dialogo<sup>1</sup>. Da questo momento si apre il dialogo che si presenta, secondo una prospettiva di analisi pedagogica, come la presentazione diretta e indiretta di una chiara visione educativa. Socrate è il maestro che, nel discutere con l'allievo su cosa sia la conoscenza e su come la mente afferri le cose, illustra la sua arte maieutica e presenta la sua immagine di relazione educativa che ha come unica mira la formazione dell'uomo, intesa anzitutto come formazione del pensiero e del pensare, dunque formazione dell'uomo che pensa. In tale prospettiva, nel *Teeteto* si presenta una vera e propria fenomenologia del processo educativo, un'assiologia paideutica che mette in risalto la centralità del soggetto considerato nel suo movimento di conoscere e nella sua tensione a dare ordine a tutto ciò che i sensi e l'esperienza sensibile intercettano. Il vero protagonista del dialogo, infatti, è il soggetto educativo, Teeteto, nel suo travaglio verso l'*alètheia*, cioè nella sua fatica di disvelamento cognitivo, per arrivare a dare il vero, autentico significato alle cose della realtà.

Dal testo è possibile ricavare lo schema di una visione educativa fondata su aspetti non trascurabili in vista di rilanciare l'educazione oggi: il carattere "patetico" del processo formativo, il tratto passionale dell'apprendimento che richiama il *pathos* di chi pensa e il dolore della partoriente, la dimensione della cura che sostanzia l'insegnamento inteso al pari della tecnica delle levatrici. L'iniziale domanda posta da Socrate a Teeteto su natura ed essenza della conoscenza si trasforma in un'occasione per presentare l'arte dell'insegnare e dell'apprendere come arte generativa. Come le levatrici fanno con le partorienti, il maestro «aiuta a partorire gli uomini [...] e si prende cura delle loro anime in travaglio e non dei loro corpi». Socrate è il maestro che non ha insegnamenti da trasmettere, non esprime conoscenze sulle cose, non genera conoscenza né sapienza: egli interroga gli

1. Entrambi ricordati nel *Fedone* come discepoli di Socrate. Euclide, inoltre, come si prospetta nel *Critone*, avrebbe potuto ospitare a Megara, sua città natale, Socrate per evitare il carcere dopo la condanna. Diogene Laerzio riporta nelle *Vite dei filosofi* (III, 6) che molti altri allievi di Socrate, in fuga da Atene dopo la morte del Maestro, trovarono riparo nella città di Megara presso Euclide.

altri! Non vi sono saperi confezionati da trasmettere e da apprendere: nulla evoca l'idea di un insegnamento utilitaristico né di un apprendimento di conoscenze spendibili alla bisogna. Manca il tratto rassicurante di un'educazione circoscritta ad ambiti tematici. Anzi, il Maestro afferma personalmente di non sapere e l'allievo non è chiamato a memorizzare ciò che sente né a ripetere precisi argomenti. Entrambi si inseriscono in una dinamica di ricerca che si rinnova e si alimenta nella reciprocità dell'esercizio del pensiero, che è formazione e autoformazione nello stesso tempo.

Lo strumento di cui il maestro si serve è il dialogo attraverso il quale scruta gli animi e le menti dei potenziali allievi. Egli fa solo domande e le sue competenze si misurano nella capacità che ha di discernere i potenziali allievi con pensieri "genuini". Socrate, infatti, non fa che verificare se l'allievo sia gravido di pensieri, se sia metaforicamente capace di partorire dalla sua mente quei pensieri che egli ritiene "genuini"; non interviene in altro modo. Gli allievi, dal canto loro, arrivano da soli a detenere «molti splendidi pensieri che partoriscono» (150d). E in questo produrre conoscenza, sperimentano il *pathos* pareggiabile alla sofferenza della partorientente, avendo le doglie, vivendo profonde preoccupazioni, in preda a continui dubbi (150b-151d). Sono questi i segni che caratterizzano le potenzialità di un interrogare che via via coinvolge i soggetti "educativi", maestro e allievo. Lungi dal farsi *didaskalos*, Socrate non impartisce insegnamenti né fornisce risposte: attiva al contrario lo spirito della ricerca verso la verità con il suo metodo o arte, la maieutica, cercando di far venire fuori ciò che l'allievo ha dentro di sé, conducendolo a fare ciò che da solo non sa fare. Attraverso le risposte di Teeteto, la domanda iniziale, più che chiarire il tema, lo problematizza e lo arricchisce di elementi, mentre il maestro adduce esempi confutando tesi reputate fallaci, nel caso specifico il relativismo di Protagora e l'eraclitismo. Pertanto, la conoscenza non è sensazione o, più precisamente, percezione (*episteme*); non è reminiscenza perché non ci si rifà a una visione originaria, ma si stabilisce una circolarità fra il conoscere e l'apprendere; allo stesso tempo, non è retta opinione intorno alle cose, perché a essa bisogna legare sempre la ragione che è garanzia di non contraddittorietà. Non vi è soluzione al quesito iniziale del dialogo platonico, ma l'argomentare dialettico fissa il criterio della maieutica nel far dipendere la vera conoscenza dal principio di verità, ossia dalla capacità di rendere ragione delle cose, dal non cadere in contraddizione, dall'essere in grado di discernere le forme apparenti del conoscere. In altri termini, ciò che sostiene la relazione educativa e l'*operari* paideutico è una dinamica di scambio reciproco fon-

data sulla libera adesione alla ricerca della verità, rendendo ragione delle cose con l'intenzione di affinare la capacità di conoscenza.

Il dialogo, privo di approdo sicuro, nella sua aporeticità ancora l'analisi alla ricerca della verità, per via paideutica. È un'indagine sul modo in cui la mente intercetta l'ente realissimo, che coincide con la cosa assolutamente vera, con l'identità della cosa, con la cosa nella sua essenza. Inoltre, la questione del conoscere ha una notevole ricaduta sul soggetto, nei termini di un'apertura alla dimensione soggettiva della conoscenza, incrinando la pretesa stabilità dell'essere, al di fuori del quale, come nel credo di Protagora, nulla poteva darsi.

Così, spaziando tra i riferimenti a una vera filosofia della mente e alla delineazione di una teoria dell'apprendimento, dalla dottrina della scienza a una teoria del conoscere (Platone, 2009<sup>4</sup>, pp. 7-28) e a una fenomenologia della percezione, Socrate sperimenta l'esperienza del dono come atto formativo autentico (cfr. Mauss, 2002). Nel suo darsi gratuitamente al giovane, il *Teeteto* riporta quasi *naturaliter* alla questione radicale della formazione umana e all'idea di educazione come questione necessaria del vivere in comunità, dello scambio sociale, delle relazioni in essere fra chi condivide uno spazio e un tempo comune. Bandite, dunque, la *politikè technè* dei sofisti e la pratica delle *epideixeis* (pubbliche esibizioni), l'educazione socratica ricorre alla conversazione e, sul *logos* come parola parlata, articola il suo atto di aiuto necessario all'allievo per arrivare da sé alla scoperta della verità.

Con l'esempio socratico si dà prova che il *logos* del maestro è atto costitutivo dell'agire educativo. Non solo: è momento-chiave della formazione e della trasformazione offerto agli allievi come risposta alla necessità vitale di essere liberi, capaci di pensare da sé e decidere per sé. Allo stesso tempo, nel metodo ironico e maieutico scorgiamo la sintesi di elementi fondamentali, per un verso racchiusi e per un altro generati dal dono pedagogicamente inteso: sono infatti richiamati, nello specifico, la relazione educativa fra maestro e allievo e, in generale, l'incontro fra soggetti liberi animati dalla tensione a vivere un'esperienza empatica, coinvolti nella dinamica del superamento di conflitti, interessati a "darsi" e a "prendersi cura" reciprocamente. D'altra parte, i richiami nella storia dell'educazione, da Socrate alle elaborazioni del Novecento, sono davvero molti. Pensiamo alle pagine di Pestalozzi (1928; 1929) e al mirabile esempio di Gertrude; pensiamo solo al pensiero pedagogico dell'elvetico tradotto in un metodo educativo fondato sulla costante dell'uomo (*Mensch*) e dell'umanità (*Menscheit*). Qui, indirettamente, il dono è reso vitale ogni qual volta si considera il profilo umano che in Pestalozzi coincide con l'essere umano impegnato fra svilup-

po esistenziale, maturazione individuale, necessaria acculturazione e condizioni ambientali. Il dono, in questa prospettiva, non vive più unicamente di un'istanza etica, circoscritta all'istruzione puramente detta, ma inizia a trovare la sua assoluta centralità nella dimensione formativa della persona, sia quella del maestro sia quella dell'educando. Esso implica in teoria la cura, il prendersi cura dell'altro da sé, una apertura gratuita alla gratificazione dell'altro che a sua volta genera nell'esperienza l'incontro, la relazione che è sempre di tipo comunicativo-educativo-formativo. Nella catena generativa del donare-donarsi, oltre il gesto, è il dono a costituire nell'*iter* formativo della persona l'essenza di un progetto di scambio e di crescita fra persone in relazione, tanto che il donarsi del maestro Socrate si finalizza unicamente all'attivazione di un processo di ricerca interiore tutto gratuito e tutto libero (cfr. Cambi, 1996; 2012; 2015).

È nell'alveo di queste argomentazioni che si ascrive la *scholè* con una valenza positiva: essa designa il tempo ben speso nella cura dell'intelletto alla ricerca della verità. È, in altro modo, la condizione che rende possibile l'atto più nobile di sperimentazione e di libertà che passa attraverso il pensare intra-soggettivo per trovare da sé fra strade possibili la risposta adeguata. Significa attività irrinunciabile che rende reale l'esercizio della libertà. Il pensare è per Socrate la facoltà che definisce l'uomo autonomo, cioè l'uomo responsabile perché capace di decidere autonomamente, l'uomo morale che con il pensiero ancorato alla realtà sa distinguere ciò che è bene da ciò che male. Ma questo interrogare che reclama l'attività del pensiero è socraticamente conoscenza e, insieme, autoconoscenza. L'allievo di Socrate viene solo esortato a ragionare, stimolato nell'esercizio del pensiero dalla guida del maestro, che lo aiuta a diventare autonomo. Nell'asimmetria della relazione educativa, legata all'età e alla maturità cognitiva, il maestro mira a rendere il fanciullo motivato a dare inizio a un percorso di formazione che si fa autoformazione nell'essere libero di costruire, in un dialogo silenzioso della mente, come accade nel *Teeteto*, domande e trarre risposte direttamente dal proprio mondo interiore.

Dalla solitudine alla relazione colloquiale si impara e si rafforza la capacità di pensare: è nello scambio di parole, nell'ascolto dell'altro, che Socrate si fa Maestro ed è nell'interazione che *Teeteto* sente e apprende la premura del maestro nell'aver cura di questa sua personale facoltà che, unica, può condurlo alla ricerca autentica dei significati e alla conoscenza. *Scholè*, allora, come momento e luogo ideale in cui Socrate educa al piacere del ragionamento, rifiutando i metodi della trasmissione nozionistica, dell'apprendimento passivo e dell'arida memorizzazione; dunque, *scholè* diventa

la condizione della paideia, intesa come processo continuo di prendere forma e rinnovarsi senza automatismi, pensando in modo problematizzante, rimettendo in discussione pensieri e approdi cognitivi. In questo senso il maestro, ben rappresentato da Socrate, è quello che Lessing ebbe a definire come il seminatore di pensieri fecondi, di pensieri che generano altri pensieri, *fermenta cognitionis*, colui che abitua a mettere in moto il pensiero<sup>2</sup>.

Questo tempo libero dedicato alla cura di sé, allo studio, all'attività intellettuale, alla riflessione, anche muovendo da eventi concreti della vita sociale e politica, era dunque un tutt'uno con la forma ideale dell'educazione dell'uomo, con un paradigma di riferimento sulla base del quale era pensata e praticata l'educazione dell'uomo greco. L'attenzione alla cura della mente, intesa come sede dell'esercizio della ragione, si iscriveva in quel progetto paideutico, che i Greci appunto chiamarono paideia. Non traducibile con l'attuale *educazione*, la paideia più che corrispondere a un percorso di insegnamento e di apprendimento cognitivo, può dirsi il dispositivo che animava, conservava e diffondeva la coscienza della comunità ellenica. In altre parole, possiamo conoscere davvero la storia del pensiero, della cultura, della politica, la visione del mondo e dell'uomo greco, attraverso la categoria e la consapevolezza del valore che i Greci hanno attribuito alla formazione del tipo umano fissato consapevolmente in un canone ideale. Paideia è modello di vita e di cultura, via via sempre più definito dall'età arcaica fino al periodo classico. Essa raccoglie le concezioni valoriali e spirituali; ha impressa l'immagine della comunità che di converso contribuisce ad alimentare; sintetizza le forme e gli ideali realizzatisi nella storia vera di tutta l'Ellade.

Ripeteva Jaeger (2018, p. 6), nel suo straordinario lavoro dedicato alla formazione dell'uomo greco, che la paideia «non è un mero complesso d'idee astratte, ma è la storia stessa della Grecia nella concreta realtà delle vicende vissute». Paideia è quindi cultura, molto di più di educazione o di istruzione. Tanto è vero che, quando compare già nei testi omerici, essa rappresenta addirittura il fondamento dell'esistenza umana e nei secoli successivi questo significato assume contorni più definiti divenendo la cornice al cui interno si muove ogni riflessione nei diversi ambiti del sapere e nelle diverse dimensioni della vita reale della *polis*, dall'arte alla politica, dalla poesia all'arte militare e al sociale.

2. Interessanti anche le parole di Platone-Socrate nell'*Eutifrone* a proposito del ruolo da riconoscere al maestro autentico, quello che si pone come obiettivo di esercitare l'allievo nella facoltà di pensare e di interrogarsi, senza fornire risposte nette né impedire il libero fluire del pensare.



## L'ideale greco di vita e cultura

La storia della formazione dell'uomo occidentale prende avvio sin dagli albori delle prime civiltà come storia dell'essere-in-formazione, idealmente e pragmaticamente inserito in un programma di educazione che la coscienza spirituale elladica forgia mediante una razionalità, intesa come oralità pubblica e come perseguimento di unità politica.

In questa direzione, la *quaestio* educativa dell'uomo diventa parallelamente capitolo centrale della riflessione e della concettualizzazione culturale e intellettuale (della filosofia principalmente) e argomento focale dell'operatività etico-politica che, in analogia alla dimensione teoretica, appoggia il fare ai principi di ragione, verità, universalità, necessità.

Se ciò trova la massima espressione nell'età di Pericle, quando il genio greco ha dato le più alte prove creative sia nel campo della filosofia e della vita artistica sia nelle forme democratiche dell'organizzazione sociopolitica, già nel periodo più antico è possibile registrare la traccia, la matrice preparatoria, di un sistema organico che in ogni campo del sapere e nella concezione dell'esistenza umana è sostenuto da una particolare idea di "cultura", tradotta dai Greci con *paideia*. Infatti, già prima dei grandi sistemi filosofici, pur divisi in una molteplicità di dialetti, di etnie e di centri cittadini, i Greci hanno dato prova, nell'arte come nella matematica, come in ogni altra attività umana, della consapevolezza forte di mirare a cogliere razionalmente e a fermare l'oggetto nella sua intima essenza.

Per di più, i Greci si distinguono per la vocazione e la tensione a ritrarre l'oggetto, ogni tipologia di oggetto, nella sua idea, come un tutto. Tutto era concepito all'interno di questa ricerca dell'universale, per la quale ciò che conta è reperire la forma che contiene in sé il tutto. Sulla consapevolezza di questa forma è stata pensata ogni cosa dell'uomo, della natura, della comunità. Anche l'essere umano, nella riflessione greca, risponde a questa logica mirante all'armonia, tanto che la sua scoperta, graduale e per tappe progressive, si è tradotta nell'acquisizione di una modalità che ha posto al centro l'uomo non però nella sua dimensione individualista, bensì nella forma compiuta come idea animata dalla coscienza di leggi universali proprie della natura antropica. Non vi è individualismo quando domina incontrastato l'*anthropos* nel pensiero elladico, quando la poesia ruota in ogni suo aspetto intorno al problema dell'umano e della sua esistenza, quando nell'arte è la figura umana il *focus*, quando anche gli dei sono antropomorfi. Questo non è che lo specchio riflesso di una coscienza originale, che nasce e si raf-

forza in una Grecia scossa da cambiamenti costanti (dall'età arcaica fino all'epoca ellenistica), da antagonisti politici e continue guerre.

In questa realtà così articolata si forma una coscienza spirituale di cui non si ha traccia nei precedenti popoli orientali, una coscienza originale che infarcisce l'itinerario di formazione umana, la *paideia*, che muove non semplicemente dall'uomo, ma dall'uomo come idea. E l'uomo "tipo" o l'uomo "idea" trovano senso in quanto aderenti a una specificità spazio-temporale che inserisce la figura normativa nel flusso dell'evoluzione storica. Non si tratta, a ben guardare, di un'impostazione a-temporale o extra-temporale: l'ideale umano dei Greci a cui si ispirava la *paideia* vive, pensa e agisce come forma viva in un determinato contesto e in un preciso tempo.

L'umanismo greco, distinto dall'individualismo o dal soggettivismo, non matura infatti dal terreno della staticità e del finito; al contrario prevede l'innesto con la storia e con la cultura viva della comunità. L'uomo dei Greci, quello a cui guarda il pensiero educativo dei primi secoli, è a tutti gli effetti l'essere sociale, quello che più tardi Aristotele concepirà per natura vocato alla relazione con la comunità. Mai la finalità dell'educazione elladica considerò la realizzazione privata e personalissima del singolo uomo; la *paideia*, a maggior ragione quella dell'età arcaica, rispecchia una radicata coscienza civica: entro gli argini dell'eroismo omerico, ad esempio, l'ideale umano si considerava in relazione al suo essere e alla sua natura politica.

Da questo momento per un'era assai lunga, che può ritenersi forse conclusa soltanto nel pieno Ottocento, la *paideia* funge da macro-modello di vita e cultura, da grande orientamento utopico per il variegato universo delle tante educazioni socialmente e geograficamente esistenti che hanno animato la civiltà occidentale. I processi educativi e formativi si sono così svolti "senza pedagogia", senza un unitario campo pedagogico. Processi che vivevano solo in relazione alla filosofia "sociale" e all'egemonia ideologica di certo *anthropos*, storicamente dato.

Volendo semplificare e seguendo i ragionamenti di René Hubert (1949) e di Gaetano Bonetta (1997; 2020), in questo lungo arco temporale che attraversa la storia d'Occidente, prima dell'avvento delle specializzazioni scientifiche dei secoli XVIII e XIX, l'improbabile e forse insussistente opera della pedagogia, di cui narra certo storicismo pedagogico, si riduceva soltanto a una riflessione filosofica. Una riflessione che, pur con un'accennata vocazione pedagogica, era comunque e saldamente ancorata alla progressiva modernizzazione della categoria *paideia-Bildung*, da cui prendevano spunto iniziative ed esperienze educative culturali, sociali e istituzionali.

Essa era Categoria-Idea, come ebbe a intuire il Platone socratico, quale trascendentale, che ricava il suo contenuto solo nell'essere in quanto tale (differente dal nulla), mai in un ente o in dato conosciuto. Come a dire, con Socrate, che l'interesse, anziché andare a quanto deriva dalla storia degli uomini e della comunità, va invece alla realizzazione delle condizioni che rendono il soggetto fautore di paideia e perciò

«occorre innanzitutto creare e curare e salvare le condizioni concrete del *cum-venire*, piuttosto che i contenuti storicamente ottenuti di tale convenire (affinché tutti possano accedere al *dià-legein*, e prendere parte a una discussione sempre più larga e allargabile, e insomma realizzarsi come soggetti-autori di paideia – e di “cultura” – e non come passivi fruitori: mai come “sudditi”, sibbene come artefici della *polis*, la cui sovranità, allora, deve risiedere – *deve* e si tratta perciò di decidere e agire per tale scelta – non più in *un* sovrano o in un privilegiato ed egemone *demos*, bensì in ogni possibile *demos* e in ogni *polites* possibile)» (Pancera, 2006, p. 12).

Educare l'uomo significò nel pensiero originario elaborare una teoria della formazione capace di cogliere l'essenza dell'educazione che si presentava già nella sua valenza plurale e nella sua costituzione sfaccettata, svelandosi nelle implicazioni con la dimensione politica ed economica, con l'aspetto religioso, con l'arte in generale. Non è un caso che Platone, quello della *Repubblica* in modo speciale, dell'evento educativo abbia approfondito la dimensione morale e abbia posto il fine della formazione dei giovani nella *sophia*. Su questo ideale tutto interiore, Platone filosofo dell'educazione plasma la sua riflessione teorica confluita nella sua produzione letteraria e nelle *Leggi* in un programma disciplinare di forte caratterizzazione pratico-educativa. La valenza intellettuale, la supremazia della “scienza” (*episteme*), il peso dell'istanza di verità sono condizioni imprescindibili del sistema formativo, cui fanno da supporti applicativi metodi che si sono differenziati nel clima dell'ambiente democratico ateniese e delle nascenti scuole di filosofia.

In una società in costante mutamento, come quella elladica, anche il fine della formazione, coincidente con le sfumature assunte dall'*aretè* nei diversi momenti della storia e accompagnato dal corrispettivo educativo, rispecchiava un perpetuo fluire di significati: Tirteo, ad esempio, esortava gli Spartani a difendere la patria con i suoi versi; Solone invitava gli ateniesi a rispettare e rispecchiarsi nelle leggi della *polis*; Saffo trasmetteva il senso e l'importanza dell'eleganza dei modi; Socrate insegnava ai giovani ad esse-

re padroni di sé stessi; Platone fondava sulla teoria dell'amore la sua intera opera di educatore.

Parola intraducibile nel vero senso attribuitole dagli Elleni, l'*aretè* si lega allo scopo cui l'uomo deve tendere per tutta la vita, al bene; e con Aristotele alla felicità.

*Aretè*, come fine della paideia, richiama l'*agathòs* nella sua comunanza con il superlativo *aristos*, il migliore. *Aretè* e *agathòs* sono interconnessi già in Omero per il quale il valore di una persona, la sua *aretè*, è sì dipendente da una capacità oggettiva di tipo fisico o spirituale, ma necessita del riconoscimento collettivo per fare in modo che quella persona sia detta virtuosa. Con Penelope il raggio semantico dell'*aretè* si estende anche oltre le qualità morali, arrivando a inglobare la condizione materiale e persino la giovinezza che è passata in assenza di Odisseo.

Con Platone l'*aretè* vive in connubio con l'*eudaimonia*, entrambe collegate al *daimon* come voce interiore che distoglie dal male. È la razionalità che consente all'uomo di essere virtuoso e, quindi, felice; l'esercizio della razionalità e la capacità razionale sono fonti di bene e materialmente di benessere. E questo *agathòs* finisce per essere allo stesso tempo *dikaïos*, ossia giusto, incarnandosi ad esempio nell'operato del legislatore socratico. In Aristotele l'*aretè* abbraccia nella forma perfetta la *phrónesis* e la *sophia*: saggezza e sapienza come virtù razionali, virtù etica la prima (saggezza), virtù dianoetica la seconda (sapienza), che combinano la conoscenza della realtà alla dimensione pragmatica dell'azione umana, che conducono alla felicità mediante la capacità di decidere e scegliere razionalmente il bene in relazione al quale indirizzare le azioni per conseguire il fine.

La centralità della paideia, come paradigma culturale ed esistenziale, è stata il punto archimedeo in ogni tempo della civiltà elladica. Non vi è stata epoca in cui l'educazione dell'uomo abbia perso la centralità nella speculazione: neanche nei periodi più antichi né nella pratica fattiva della vita sociale e politica. L'educazione in funzione della “società” e della “politica”, aspetti che in fondo coincidono, è il tratto costante dello spirito originario greco, del greco arcaico e presumibilmente del più antico passato della civiltà palaziale (tra il XIV e il XII secolo a.C.).

L'educazione finalizzata a forgiare e a conservare la coscienza identitaria delle giovani generazioni poggiava, infatti, sulle narrazioni delle gesta gloriose della stirpe, il cui ricordo sollecitava gli animi all'imitazione, al coraggio, alla venerazione delle proprie origini (cfr. Lord, 1962, pp. 181 ss.). Poggiando sulla forza della parola e guidati dal potere dell'esempio, si dava forma e sostanza all'ideale umano che dava prova di sé nello svolgimento

essenzialmente della sua funzione sociale. L'ideale educativo, espresso con la voce dei poeti e dei filosofi, è sempre riflesso dello spirito collettivo (cfr. Fränchel, 1997).

La narrazione omerica, in particolare, è l'espressione di uno degli ultimi cicli epici in cui compaiono elementi di un remoto ciclo eolico presentati come tradizioni di eroi che prendono parte alla guerra di Troia. È evidente che nel gioco di contaminazioni gli aedi, e poi Omero, con un salto critico evidente, abbiano ripreso o mantenuto, facendo perdere il senso del distacco cronologico dalle fonti, elementi di leggende eoliche e mesopotamiche, attraverso, ad esempio, l'introduzione di personaggi mostruosi divisi fra natura umana e natura ferina o di episodi fantasmagorici lontani dalla storia (cfr. Kirk, 1965). Queste narrazioni, conservate dalla memoria dei cantori, svolgevano una potente funzione formativa guidando l'uomo verso quella che era ritenuta la migliore forma possibile di umanizzazione<sup>3</sup>.

Questo primo patrimonio di saperi, di *mythoi* e *logoi*, questa primissima *sophia*, è confluita quindi in composizioni, orali e poi trascritte, che avevano un incontestabile valore sociale e quindi possedevano un'innega-

3. Aedi e rapsodi sono stati cantori itineranti che, passando da una città all'altra, divulgavano la materia dell'*epos*. Al di là delle informazioni interne ai poemi omerici sull'attività dei cantori, è Platone nello *Ione* a costituire la testimonianza privilegiata per ricostruire i tratti caratteristici di queste figure, della funzione di quella che era una vera e propria professione, delle modalità di esecuzione, della materia del loro canto. L'aedo cantava l'*epos* con l'accompagnamento di uno strumento musicale. Tra le varie famiglie di aedi la più nota è quella degli Omeridi, discendenti di Omero secondo la tradizione. In un momento successivo comparvero i rapsodi, compositori e inventori e più tardi, fino all'età ellenistica, anche interpreti del significato dei canti epici in occasioni tuttavia informali. I rapsodi svolsero un ruolo sociale e culturale di fondamentale importanza. Furono i primi educatori delle comunità elleniche, innanzitutto conservando e trasmettendo la *summa* del patrimonio conoscitivo, etico, comportamentale rilevante sotto il profilo sociale ma anche, stando a Platone (*Ione*), ampliando la trama originale dei vari cicli epici. Quanto alle qualità tecniche e artistiche, sappiamo che la recitazione e il canto prevedevano il possesso di specifiche caratteristiche personali di empatia con l'uditorio e soprattutto il dominio di un repertorio di tecniche finemente trasmesse di generazione in generazione, che servivano al cantore per memorizzare e per mantenere attiva la partecipazione mediante ad esempio il ricorso a formule, a ripetizioni, o all'uso degli epiteti (cfr. Hainsworth, 1962; Parry, 1971; Rossi, 1978; Cantilena, 1982; Ong, 1986; Lord, 2005; Godart, 2001). L'uditorio così veniva diletto, coinvolto emotivamente, e soprattutto educato. Il canto, infatti, è e deve essere generatore di piacere, e soprattutto di un piacere condiviso come si addice allo spirito comunitario arcaico: se la prospettiva dell'attività aedica è quella del *terpein*, cioè del rallegrare, la visuale dell'ascoltatore è quella del *terpesthai*, ossia di lasciarsi sedurre dal piacere, lasciarsi dilettere. Anche il contesto del *sympòsion* in tempi successivi si caratterizzerà per la "gioia festiva" intesa come condivisione conviviale (cfr. Vetta, 1983; Iannucci, 2000).

bile valenza educativa. Gli antichi, d'altra parte, hanno vissuto in uno spazio comunitario nel quale "società" e "politica" sono aspetti che in fondo coincidono e dove i processi educativi sono stati connessi a modi, fini e significati culturali in stretta congiunzione e dipendenza da quelli della sfera sociale e politica.

## 1.3

## La parola formativa

La funzione di educare gli uomini è stata costantemente affidata alla parola. Già prima di Solone, tra aedi, rapsodi e poeti, la missione paideutica del *logos* come parola orale (parlata, cantata, danzata) ha difeso e costruito un ben riconosciuto patrimonio culturale della "nazione" elladica. Compennata di mito, la parola era parte integrante di una cosmologia naturale e religiosa che tanto in comune mostrava di avere con l'architettura del primo pensiero dei naturalisti ionici: la parola e il pensiero erano tanto mitici quanto logici. Meglio: era una parola che trovava la sua origine in un mondo mitizzato, a sua volta alimentato e mantenuto dalla parola che tutto riconduceva a un principio naturale-divino (cfr. Lazzeroni, 1957; Susanetti, 2019).

L'*archè* di Talete, l'acqua-oceano, ricorda ispirazioni omeriche; le indagini razionali di Platone sono d'altra parte intimamente connesse al pensiero mitico<sup>4</sup>. E, sebbene Platone rifiuti il racconto mitologico, poi al mito

4. Si ricordi la posizione di Hegel, direttamente espressa nelle *Lezioni su Platone* del 1825-26, circa la presenza del mito nella filosofia platonica. Il mito, che in più passi Platone attacca e che caccia insieme ai poeti che lo trasmettono dalla città ideale, è tuttavia una presenza forte nell'elaborazione filosofica di Platone. Francesco Ferrari descrive questa "paradossalità" ricostruendo la lunga storia di continuità e contraddizioni del rapporto fra *mythos* e *logos*. Il mito come espressione di una narrazione favolistica e il *logos* come pensiero razionale sono al centro di un discorso problematico e anche molto ricco di pregiudizi. Per Omero, ad esempio, il *mythos* non è affatto antitetico al *logos*, tanto è vero che nella visione omerica è chiaro che i due termini vengono letteralmente ricondotti alla stessa matrice semantica di parola. E anche dopo Omero sia mito che *logos* indicano semplicemente l'oggetto del discorso, il discorso, l'esito di una riflessione (come in Parmenide). Entrambi i termini hanno valenza neutra, destinati tuttavia progressivamente a occupare posizioni e ricoprire funzioni distinte, il mito di discorso mitico (e per alcuni non veritiero, pure ingannevole come in Pindaro e ancor più in Tucidide che addirittura non usa il termine *mythos*), il *logos* di discorso razionale, staccato dal mito e da una realtà troppo lontana per essere verificata, e in ultima istanza di verità. Illuminanti sono a tal proposito le riflessioni

ricorre nei suoi dialoghi, a voler testimoniare che il confine fra mito e pensiero razionale non è così lineare e marcato<sup>5</sup>.

Il mito è in primo luogo funzionale all'educazione, perché ricorda un passato, ormai inaccessibile e inverificabile, ma necessario come farmaco contro il disordine sociale. Platone, infatti, se ne serve, sulla scia della posizione adottata da Solone, per persuadere le anime dei giovani ateniesi alla virtù. Attraverso il ricordo mitico si fornivano i riferimenti identitari utili alla costruzione della città ideale. Il mito, in altro modo, diventa lo strumento della coesione sociale, istillando il sentimento di un'origine comune posta in un passato lontano da far rivivere però nel presente e addirittura proiettata nel futuro.

Il mito in questo senso è l'elemento pedagogico in assoluto. Così Socrate nel *Fedro* (246a-249b) offre, attraverso il mito della biga alata, del viaggio che l'anima compie prima di incarnarsi in un corpo, la sua teoria della conoscenza e indica, quindi, la possibilità di accedere al sommo sapere che è *condicio sine qua non* per la rifondazione della città buona. E allo stesso modo nel *Timeo*, attraverso il mito di Atlantide, Crizia delinea la possibilità di tradurre in realtà l'ipotesi socratica della città ideale della *Repubblica*, ricordando un racconto che il nonno aveva udito proprio da Solone. L'evocazione di una Atene, che novemila anni prima aveva difeso la Grecia dall'esercito di Atlantide, è l'espedito letterario e logico messo al servizio del progetto politico, che è al tempo stesso etico ed è prima di tutto paideutico, orientato cioè a generare comunità e coesione sociale, toccando le sfere interiori dell'animo umano e formando alla giusta visione delle cose

di Jaeger (2018, p. 287), il quale considera che «l'inizio della filosofia scientifica non coincide dunque né con quello del pensiero razionale, né con la fine del pensiero mitico», a sottolineare che «la storia della filosofia greca va considerata quale processo di progressiva razionalizzazione dell'originaria concezione religiosa del mondo, basata sul mito». Via via che viene svelata l'interiorità dell'uomo, man mano che l'Io emerge nelle sue dimensioni individuali e interiori, si fa spazio parallelamente un nuovo atteggiamento e nei confronti dell'uomo e nei riguardi della sua conoscenza e, dunque, della sua formazione umana. È da qui che la questione educativa viene radicandosi come chiara volontà di indagare e fissare i principi di una paideia che, da inconsapevole costante della comunità fin dai tempi mitici, a partire dai presocratici è chiamata ad assumere il carattere consapevole e riflettuto, interprete e generatore della coscienza di una nuova comunità umana, anche politica e sociale (cfr. Di Donato, 2001).

5. Platone (2019, p. 13): «oggetto di una critica spregiudicata e radicale, ma contemporaneamente strumento fondamentale della persuasione delle anime; bandito dalla città, ma riammesso come veicolo di coesione sociale; circoscritto entro i confini ben delimitati, ma anche pervasivo dell'intero percorso dialogico: il mito platonico è davvero tutte queste cose».

(cfr. Detienne, 1983b; Ceccarini, 1991; Droz, 1994; Gastaldi, 1998; Murray, 1999; Pradeau, 2004).

Questa fusione, che risulta da elementi diversi, mira a un ben definito disegno di educazione: come a specificare che ciò che l'uomo deve essere è chiaro, cioè non erano in dubbio il *cosa*, il *come*, il *perché* educare e, prima ancora, tutto era forgiato intorno a un prototipo umano aprioristicamente fissato. Dai tempi oscuri dell'origine dell'epica greca, arrivando a Solone, passando per i lirici fino ai tragici, attraverso la progressiva emancipazione dal mito e avvicinandoci al pensiero scientifico e alla più alta elaborazione dei filosofi classici, si va scoprendo sempre più e sempre meglio l'Uomo, una individualità più complessa e articolata, ignota prima di allora. E anche se permane quel tratto quasi preistorico del pensiero greco di modellizzare i tipi umani, di finalizzare l'educazione al raggiungimento di un ideale umano, anche se nelle trame dell'esistenza terrena interviene la divinità a dare senso alle cose, nonostante non vengano scalfiti la credenza nell'intervento risolutore della divinità nelle vicende dei mortali e il "naturale" operare della divinità nella vita umana, c'è stato un tempo a partire dal quale si forma quella coscienza educativa che sarà la vera eredità lasciata alla storia dell'Occidente.

Tale consapevolezza assume i tratti di una progettualità dalla struttura definita, ma aperta nelle forme e nei contenuti a modellizzarsi via via, in modo sempre rinnovato nei tempi e negli spazi. È l'idea di paideia, come cultura e coscienza educativa, che dai Greci ha alimentato la storia dell'uomo, delle società, delle scienze fino a oggi. Essa si delinea nel mondo omerico, si raffina nella culla della classicità, si definisce nei suoi tratti più caratteristici nell'ellenismo, specificandosi come necessità, ragione prima di civilizzazione.

In particolare, nei lirici e in ambiente ionico, la scoperta dell'individualità e la maturazione di una rappresentazione più organica del cosmo segnano un passaggio importante in termini educativi. La monodia paideutica dell'*Iliade* aveva raffigurato il percorso dell'eroe Achille, non lasciando spazio alla possibilità di percorsi differenziati nello svolgimento di vita dell'uomo. La parola dei lirici non è più invece una parola anonima, come era stata quella omerica. L'aver un nome e comunicarlo è, d'altra parte, indice di un'emancipazione soggettiva rispetto al passato, segno di un'individualità più chiara che, certamente, muove e deriva dalla trasformazione culturale e spirituale avviata nell'*Odissea* con la figura di Ulisse. A partire da quest'eroe, viene inaugurato un ordine nuovo, mai conosciuto prima di allora, fatto di comunità, di norme comportamentali

e di un primordiale sistema di riconoscimenti giuridici<sup>6</sup>. I lirici, che non poco si lasciano ispirare dalla parola odissiaca, scoprono quanto il signore di Itaca avesse trasmesso con la propria vicenda esistenziale, e cioè scoprono che gli esseri mortali in fondo vivono in un assoluto e insuperabile stato di precarietà, in un inarrestabile divenire che li forma e li trasforma continuamente.

Nella parola del poeta educatore compare un Io che parla di sé: i poeti escono dallo schema rigido di presentarsi e interpretare l'uomo come monolite, come esecutore di pensieri e azioni prestabilite. Archiloco, Saffo, Anacreonte si presentano come individui concreti, in tutta l'essenza interiore, e parlano di questioni personali, mettono a nudo sentimenti e fragilità<sup>7</sup>. Le conseguenze sotto il profilo educativo e formativo, sono evidenti, si innestano in una trama che gradatamente conduce al fiorire di una coscienza paideutica solida e articolata nel suolo della riflessione scientifica attica. Una coscienza che, persino dopo che il sogno della grandezza di Atene viene infranto dalla tragica sconfitta, emerge come forza spirituale salda, in virtù di una congiunzione compatta consolidata fra dimensione culturale e sfera politica, fra l'intento di educare gli uomini e lo svolgimento della vita di comunità. Fu lo spirito della paideia a trainare le fasi della storia greca, uno spirito che nella sua forma perfetta richiamava la vicenda ateniese, culturalmente capace di unificare le influenze provenienti

6. Cantarella (2010<sup>6</sup>, pp. 14-6): «Itaca [...] è la vita in divenire di una comunità dove uomini e donne si confrontano e si affrontano, dando vita a un tessuto di relazioni sociali governate, fondamentalmente, dai meccanismi tipici di una "cultura di vergogna": di una cultura [...] in cui il rispetto delle regole è assicurato dal timore di perdere l'"immagine" (o, come si dice oggi, la faccia). Ma nel momento in cui il re finalmente ritorna, dopo un periodo di rottura delle convenzioni dovuto alla sua assenza e alla tracotanza dei pretendenti di sua moglie, qualcosa di molto importante accade, nell'isola. Il ritorno di Ulisse non segna solo il ristabilimento dell'ordine precostituito. Esso preannunzia la nascita di un ordine nuovo. Una volta eliminate le turbative, Itaca si riorganizza in un sistema nel quale è possibile cogliere le tracce delle prime regole giuridiche del mondo occidentale. [...] è possibile cogliere un momento fondamentale nella storia dell'Occidente: quello nel quale, in Grecia, nacquero le prime regole che oggi definiamo giuridiche».

7. Cfr. Snell (2002, p. 93): «Che Archiloco si valga proprio di queste due espressioni dell'*Odissea* [*Od.* XIV, v. 228; *Od.* XVIII, vv. 136 ss.], che sottolineano la condizione instabile dell'uomo esposto alle influenze stimolanti e coattive che esercitano su di lui le cose, ci chiarisce quanto profondamente egli sentisse questo stato incerto dell'uomo; altri versi confermeranno quest'impressione. Con ciò non si è raggiunto ancora nulla di decisamente nuovo. Ma la diversità dei punti di vista porta a sentire più acutamente il proprio io nella sua particolarità, e di qui nasce veramente qualcosa di nuovo per il mondo. Che l'uomo possa contrapporre la sua opinione a quella degli altri lo apprendiamo già da una poesia di Saffo [27] trovata in Egitto su un papiro assai malconcio».

da altri contesti, da quello spartano a quello ionico, per direzionarle verso una meta di civilizzazione più alta, di una forma di Stato sempre migliore, di una forma di vita sempre più buona (felice e autentica). Anzi, proprio la resa di Atene al termine della trentennale guerra del Peloponneso, la perdita una dopo l'altra delle città della Lega, la sconfitta per mare e per terra, gli sviluppi politici postbellici nel segno dell'oligarchia, fotografano che i caratteri e i motivi della potenza di Atene stanno nella sua paideia, nella cultura che fu in ogni tempo traino spirituale della profonda affermazione intellettuale elladica<sup>8</sup>.

L'attenzione alla sfera intellettuale, alla rigenerazione spirituale, al pensiero educativo tocca l'apice nella piena crisi ateniese del IV secolo. A questo l'Occidente resterà idealmente legato nei suoi sviluppi culturali successivi. E da qui emerge la convinzione che la paideia come modello di vita e di cultura a cui la storia occidentale ha guardato e a cui il pensiero occidentale moderno ha continuato a riferirsi, è ateniese, perché è Atene il centro della riflessione e della sintesi che riesce a giungere a un livello di unità spirituale che non ha conosciuto paragoni altrove. Paideia è a tutti gli effetti l'ideale formativo ateniese, formalizzato nel massimo grado nel V e IV secolo a.C., attraverso i passaggi graduali della storia precedente. Così come è vero che ad Atene i germi del paradigma abbiano trovato la formulazione più compiuta, è altrettanto vero che, senza le arcaiche concettualizzazioni paideutiche, probabilmente non si sarebbe raggiunta la profondità straordinaria delle elaborazioni successive.

8. La guerra del Peloponneso (431-404 a.C.) fra Sparta e Atene fu una guerra civile, combattuta prevalentemente sul terreno di due contrapposte tendenze ideologiche, fra *poles* democratiche e oligarchiche. Tuciddide attribuisce la causa dello scoppio della guerra, e della fine della pace prevista per trent'anni con gli spartani e la lega peloponnesiaca, all'espansionismo ateniese, alla sua volontà di allargare la sfera di influenza geografica esportando il modello democratico. «È una cesura importante, nella storia della *pólis* classica, è appunto la fine della guerra del Peloponneso, con la sconfitta di Atene da parte di Sparta e della Lega peloponnesiaca (404). Atene e Sparta [...] nel V secolo [...] rappresentano *non solo città diverse e nemiche, ma modelli di società, di economie, di culture diverse*. La guerra del Peloponneso, che cronologicamente coincide con il momento più alto della *classicità*, è anche il momento del più consapevole *divario* all'interno del mondo greco: ne risulta [...] la trasformazione non solo per i vinti ma anche per i vincitori. Basti considerare come l'Atene democratica produca, subito dopo la sconfitta, un'oligarchia dai tratti tirannici e, dopo il suo abbattimento, una democrazia, che, per lo più identica con la precedente sul piano formale, non sarà però la stessa, ma fondamentalmente più moderata, nella sostanza politica» (Musti, 1995<sup>5</sup>, pp. 458-9).

## La causa di tutti i mali

Se c'è del tragico nel vivere umano, questo è il cadere nella stagnazione. Non c'è condanna più triste di una vita trascorsa nella *routine* che produce e riproduce, sempre uguale, un'esistenza per forza di cose ridotta a farsi applicazione mnemonica di abitudini, modi, forme acquisite e consolidate attraverso il potere di una intelligenza "amorfa". Il conforto assicurato da una comodità conduce sì a esaudire bisogni concreti, ma innesca il meccanismo della riproposizione di comportamenti, pensieri e schemi mentali che, per quanto diano risposta certa alla necessità, depotenziano ciascun essere umano poiché lo trascinano progressivamente nel baratro della univocità, rendendolo più cedevole e facendogli trascurare parti di sé, come le emozioni e, più in generale, i "richiami dell'animo". Si cade nella pigrizia psichica e mentale che non implica alcuna rimessa in gioco di quanto si pensa e si fa per inerzia. Sottrarsi a questo indicibile destino è molto difficile. È difficile uscire dalla morsa della ricorsività per emanciparsi dai feroci limiti dei bisogni pratici, dalla sferza delle attese sociali, dalla morsa dell'omologazione che impone e non lascia parlare, e, non ultimo, dal timore di sbagliare, di perdere qualcosa, osando il cambiamento.

La questione della formazione dell'uomo si intreccia agli argomenti complessi di questa premessa. Tale tema ha sempre attraversato tutta la storia culturale dell'Occidente, dalla riflessione filosofica e paideutica delle prime civiltà fino al nostro oggi che è, a tutti gli effetti, un'era nuova dell'uomo, o meglio dell'Io, in quanto nasce dallo sfaldamento di uno statuto compatto del soggetto, posto a garanzia del possesso di sé e della primazia sul mondo. Paradossalmente, mentre si predica "altro" rispetto alla ricorsività autoriproduttrice, mentre cioè si tentano per via educativa ipotesi di realizzazione di una libertà creatrice, nello stesso momento si scorge che proprio l'idea e la pratica di educazione tracciano una linea retta che *muove da e tende a* realizzare un modello saldo e sicuro di uomo, un ideale umano che si rinsalda nell'adesione a un paradigma definito di valori, di tradizioni, di riferimenti religiosi, sociali e politici. Nella lunga storia della nostra civiltà, in altri termini, si è perseguito in ogni campo il fine di un ordine statico che, pur nelle mutazioni e rivoluzioni culturali e sociali dei secoli e dei millenni, necessariamente ha reclamato e obbligato a seguire un programma definito a priori, finemente riflettuto e fissato. A garanzia, dunque, di un ordine definito dalla classicità ellenica, vi è stato un lungo cammino percorso da innumerevoli progetti tesi a scampare alla frantu-

mazione di questo Io, che, di volta in volta, si vedeva esaltato e confortato dalla ragione e, altre volte, risucchiato dalla potenza delle passioni. Sono stati numerosi i tentativi di ricomporre le scissioni per ridare vita a un Io unitario; ci si è perfino spinti a razionalizzare il suo irrazionale e si è anche assistito al disegno giacobino di attribuire alla ragione umana le sembianze della ragione di Stato. Si pensi solo al problema dell'Uno in Platone<sup>9</sup> e alla risoluzione radicale del problema che Plotino rintraccia nell'Uno come infinito<sup>10</sup>.

Non è quindi un azzardo spingersi ad affermare che, in fondo, la centralità dell'educazione dell'uomo coincide in origine, con riguardo speciale nel periodo florido del V-IV secolo a.C., con la necessità di affermare, o riaffermare, l'unità dell'essere, al pari dell'unità del *kosmos*. L'educazione è razionale, quindi, dal momento che intende significare l'ordine e l'unità dell'uomo, che per i Greci coincidono con il presupposto di una vita buona, svolta con autocontrollo, nonché di un'esistenza "libera" e "felice".

L'Uno e l'unità sono in altro modo una necessità, la radice logica di ogni cosa, possibilità di conoscere, di assicurare ordine (e armonia) razionalmente, di stabilire i principi su cui basare la relazione dell'uomo con la sua realtà.

Il prendere forma dell'*ánthropos*, la sua formazione, la sua cultura, in una parola la sua paideia, sono, all'interno dell'universo teorico occidentale, un tutt'uno con la questione del destino dell'uomo considerato nella sua individualità, ma intrecciato a doppio filo con le sorti del gruppo e della comunità sociale. Dal costituirsi di una coscienza spirituale elladica

9. A proposito di Platone, scrive Jaeger (2018, pp. 1727-8): «si tratta dello spezzettamento della vera paideia, che sempre era stata l'educazione dell'uomo alla "areté intera", in una quantità di capacità speciali senza un fine dominante. La filosofia di Platone vuole restituire questo fine alla vita dell'uomo e così conferire, di nuovo, significato e unità a tutte le singole parti, ormai disgregate, dell'esistenza. [...] Quel che egli intende per ricostruzione della paideia, lo rappresenta chiaramente con la contrapposizione della vera educazione umana, che egli cerca, alla formazione meramente speciale e professionale. Riconquistare al suo tempo questa totalità dell'areté, e quindi dell'uomo e della vita, era il compito più duro e meritorio di tutti, non paragonabile con qualsiasi altro servizio che lo spirito filosofico potesse rendere in questo o quel campo di conoscenza».

10. Su Plotino restano fondamentali i riferimenti alle *Enneadi*. Per quanto attiene al tema di questo saggio, si legga inoltre l'interpretazione di Mondolfo (2012-14, p. 174): «[...] nella serie delle *ipostasi* (Uno, Intelletto, Anima universale: dalla quale poi nasce il mondo), l'Uno è sempre potenza generante di tutte, presente in tutte, come la sorgente in tutto il fiume e la radice in tutto l'albero; e ha in sé tutti gli esseri, pur trascendendoli tutti. Nell'unità sua è l'unitotalità dell'intelletto, e quindi la totalità del molteplice, in cui si muove l'anima produttrice del cosmo, segnando il passaggio dall'eternità al tempo».

comune che prese a trattare la questione della paideia, il tema venne a configurarsi così: il percorso educativo e formativo dell'uomo è sinonimo di esperienza esistenziale che si caratterizza come itinerario di un sé che vuole affermarsi come soggetto autonomo nel sociale. Corrisponde in altro modo al percorso acquisitivo di un possesso, presunto totale, ma in realtà parziale, del proprio Io mediante la ragione nella sua doppia valenza: cioè, da un lato, ragione come volontà e capacità individuale di ragionamento e autocontrollo e, d'altro lato, ragione come programma finemente organizzato per garantire un ordine nella comunità in cui il soggetto deve contribuire consapevolmente, sempre in forza della sua capacità logica e cognitiva. È la ragione, difatti, a essere posta a fondamento del processo formativo e a ergersi come pilastro di ogni pratica educativa, perché è la sola che genera comunità. Come idea e come modello, come orizzonte cognitivo massimo, essa forgia il modello ordinato e determinato di formazione umana, a cui corrisponde la pienezza di forma e di contenuto come meta del singolo e come impegno della comunità. E da questo momento, ma come vedremo già dal cosiddetto "Medioevo" di Omero, sino al dopo-Kant, è la verità a riempire di contenuto, di significato e di forma l'oggetto-fine dell'educazione dell'uomo, secondo i dettami indicati dal *logos*. La verità ritenuta tale aprioristicamente, in quanto *alètheia* ma anche *episteme*, è problema di sopravvivenza per l'uomo stesso, in quanto è un indiscutibile rimedio alla morte e alla sofferenza.

Per il vecchio Platone, intento a fissare i contorni della paideia e parallelamente i fondamenti e lo spirito dello Stato, la temperanza come dominio di sé non è che il fine cui mira l'anima che obbedisce al *logos* divino, così che la paideia assume i contorni di un percorso che l'uomo compie durante la sua vita seguendo i dettami impressi dal *logos*, ossia da Dio. In questo gioco di continui rimandi fra paideia e spirito dello Stato, fra l'uomo e Dio, fra morale e politico, è la ricerca costante dell'ordine la garanzia del raggiungimento della pienezza, sia dell'anima buona sia di uno Stato ben governato. Grazie all'opera legislatrice, l'essere vivente viene salvato dal cadere in balia della casualità; pertanto, guidato dalla legge e dall'opera di una legislazione giusta, l'uomo può realizzare pienamente la sua natura. L'Ateniese delle *Leggi* ricorda, infatti, che «la divinità, avendo in sé, come dice un'antica tradizione orale, il principio e il termine e il mezzo di tutte le cose che sono, compie secondo la sua natura un movimento circolare, scortata costantemente dalla giustizia che punisce coloro che vengono meno a quella norma divina aggrappandosi alla quale chi intende essere felice vi si conforma con umiltà e disciplina; chi invece si esalta di superbia o insuper-

bisce di ricchezze o di onori o anche della bellezza del corpo abbinata alla giovinezza e all'incoscienza si infiamma con violenza nell'anima come se non avesse bisogno né di un capo né di una guida ma fosse in grado di guidare gli altri e viene lasciato solo dalla divinità: poi, una volta abbandonato, attira a sé altra gente della sua risma e si mette a saltare sconvolgendo ogni cosa, e a molti sembra essere un uomo di valore ma poco dopo annienta completamente la sua casa e la sua città offrendo alla giustizia una meritata soddisfazione. Di fronte a una simile situazione che cosa dovrebbe e che cosa non dovrebbe fare o pensare la persona avveduta?» (715d-716b).

Essendo Dio, e non l'uomo come voleva Protagora, la misura di ogni cosa, all'uomo non resta che farsi simile alla divinità. E nella città reale di Platone il presupposto di tale vicinanza e adesione è dato dalla legge, mezzo di formazione dell'uomo, "corda" o "funicella" attraverso cui Dio muove l'uomo alla virtù, all'ordine, all'imitazione di un ordine superiore (ivi, 644c-645a).

Il reggitore della città è e deve essere un uomo illuminato proprio dal vero *logos* che egli reca in sé come traccia dell'adesione consapevole al modello divino. Tutti i cittadini, in ogni caso, devono essere educati attraverso un sistema di istruzione pubblica ad opera dello Stato. Anche Platone vedeva attorno a sé una città in decadenza: nella democratica Atene si assisteva a un imbarbarimento dei costumi, all'eccesso senza gusto, all'azzerramento della misura anche nell'arte della musica, all'ignoranza del pubblico in teatro. Viene formulata qui la convinzione che all'origine di tutti i mali vi sia l'incultura, *amathia* nella definizione platonica, l'ignoranza che in ogni tempo ha distrutto gli Stati. Platone pensa a Sparta e pensa alla Persia, le cui tragiche sorti recano come causa non l'incapacità militare, neppure l'assenza di coraggio, bensì l'imperfetta paideia. E, in un gioco di rimandi, la difettosa paideia si congiunge all'altrettanto difettoso *ethos* che è radicato nello Stato e ha la sua matrice nell'anima individuale.

È chiaro come per il Platone della vecchiaia vi sia un'attenzione al concreto mondo che vedeva raffigurato nello spazio e nel tempo dell'Atene del IV secolo ed è altrettanto evidente che, senza intento o significato utopico, in questi anni della vita la legge diventa per lui il concreto strumento di formazione razionale dell'uomo morale<sup>11</sup>. La paideia è la sostanza che ha la

11. Le *Leggi* sono l'opera che Platone scrisse negli ultimi anni della sua vita. Si tratta, infatti, dell'ultima opera di cui il filosofo non poté curare la revisione. Lo scritto fu pubblicato postumo e, secondo la testimonianza di Diogene Laerzio, fu riordinato e diviso in dodici libri da Filippo di Opunte, matematico fra i migliori discepoli dell'Accademia. Per la datazione dell'opera alcuni riferimenti interni al testo, soprattutto relativi ad accadimenti

priorità sull'elemento politico, tanto evidente che ora il programma educativo non è ristretto alla cerchia del governatore, ma si estende addirittura, seppur in modi e forme distinte, al popolo tutto. È l'educazione dei liberi cittadini a imporsi come compito per salvare dalla totale degenerazione città e singoli cittadini.

## I.5

## Il farmaco della salvezza

Se a governare devono essere gli anziani, i migliori, «quelli che [...] offrono la garanzia di compiere per tutta la vita con il massimo zelo ciò che essi riterranno l'interesse della città, e invece si rifiutino assolutamente di nuocerle» (*Repubblica*, 412c-e), non meno importante è l'educazione del popolo, di quelle masse che in età classica iniziano a reclamare uno spazio e a volere conquistare diritti, a prendere parte di quell'ideale riservato alle classi colte. La grande rivoluzione attuata con Platone risiede in questa aspirazione pedagogica che il filosofo mira a formalizzare: nessuno prima di lui aveva preso a trattare la questione così importante di un'educazione per tutti e, per di più, istituzionalizzata. Fu l'aristocratico Platone il primo ad avanzare e rivendicare l'ipotesi, in perfetta linea con l'ideale socratico, di un sistema istruttivo pubblico, organizzato totalmente dallo Stato e non più lasciato, come da tradizione, all'iniziativa privata.

All'uomo nello Stato, dentro lo Stato, guarda la paideia dell'ultimo Platone, finemente pensata per essere realizzata nella *polis* secondo un'organizzazione definita e nel contenuto e nel fine, curata per assicurare in ultima istanza l'edificazione di una città solida e duratura.

Dal matrimonio alla procreazione dei figli, dalla cura del nascituro fin nel grembo materno alla prima infanzia, dalla primissima educazione morale alle direttive per ben formare il carattere, la paideia delle *Leggi* si presenta straordinariamente rivoluzionaria per i tempi. Pensiamo solo alla cautela di risolvere il problema educativo dell'infanzia, pensando il gioco come strumento adeguato all'età, all'interno di un edificio educativo atto

storici, spingono verso l'ipotesi di una stesura posteriore al 353 a.C.; altri elementi, di natura stilistica, come la prosa che è sicuramente meno fluida rispetto alle strutture chiare dei dialoghi, o di caratterizzazione dei protagonisti che sono tutti anziani, così come l'insistere sulla centralità del rispetto dei giovani verso gli anziani, convergono sull'ipotesi di una datazione più lontana nel tempo (cfr. Platone, 2005).

a prendersi in carico i fanciulli, preservandoli dallo spontaneismo e dalla liberalità di una educazione domestica<sup>12</sup>. Ora la paideia si fa a tutti gli effetti questione di Stato, materia pratica di prioritario interesse. E si pensi alla commissione delle donne, che hanno il compito di consigliare e di controllare le giovani coppie di sposi nei primi dieci anni di matrimonio e di guidarle nella gestione dell'educazione dei figli (cfr. *Leggi*, 784a-785b). Platone pensa a una sorta di ministero *ad hoc* per l'istruzione statale, «quello dei custodi delle leggi scelto per guidare i fanciulli» (ivi, 809a), «supervisore dei fanciulli» (ivi, 809c; 813c), «educatore» (ivi, 811d)<sup>13</sup>, «il magistrato scelto per dirigere la musica» (ivi, 813a).

Nello Stato dell'educazione l'ordine come *logos* prevale su ogni minimo dettaglio in un impianto dove è vietata ogni trasgressione e dove la regola è la bussola che deve condurre all'*agathòn*, a ciò che è legale, bello e giusto per la città che ha sempre e comunque il germe nella struttura buona dell'anima individuale. Così com'è l'ordine delle stelle nella cosmologia del *Timeo*, anche la paideia delle *Leggi* guida gli uomini verso la partecipazione di un ordine armonico, di una legge che è riflesso di un perfetto ordine superiore.

Contro l'imprevedibilità, contro il fluire, contro il caos, l'elaborazione greca è mossa dalla ricerca di un ordine immutabile a cui l'uomo può aggrapparsi. E a questo viene educato, a essere saldo nell'alleanza con l'ordine. E l'ordine riguarda la comunità sociale, la *polis* che, in quanto tale, deve divenire il fattore di aggregazione che, a sua volta, ha nel *logos* l'insieme di valori conciliabili con i bisogni individuali che devono trovare nel sociale

12. Sull'importanza dell'educazione nella prima infanzia si veda in particolare il libro VII delle *Leggi*, dove si spiegano chiaramente le ragioni di una corretta educazione che deve necessariamente essere pubblica e non lasciata alla varietà dei costumi familiari. Nel libro si menzionano le cognizioni necessarie di tale educazione che vanno dal saper leggere e scrivere, dai calcoli matematici al suono della lira; dalla lettura dei poeti ben selezionati dai custodi alla danza, ai canti e all'arte corale; dal movimento alla ginnastica; fino a un'educazione per generi separando maschi e femmine a partire dai sei anni. Nell'educazione dell'infanzia il fine educativo è il creare abitudini verso un equilibrio, un'armonia fra piacere e dolore che sono i sentimenti dominanti in questa fase di vita. Su questo aspetto, come si è approfondito, Aristotele concordava con il pensiero del maestro. L'educazione era e doveva essere preoccupazione statale, perché funzionale alla realizzazione dello Stato nella convinzione che dovendo considerare «l'eccellenza della parte in rapporto all'eccellenza del tutto, bisogna educare figli e mogli tenendo d'occhio la forma di costituzione, se è vero che ha importanza per la perfezione dello stato che i ragazzi e le donne siano moralmente perfetti» (*Politica*, 1260b, 16-18).

13. Per designare la figura di questo funzionario della paideia statale ricorrono i termini di *nomophylakes*, custode, e di *paidutès*, educatore.



la giusta gratificazione. Il *logos* è il luogo dei valori della condivisione, che media e riconosce i diritti umani storicamente dati. Si tratta di un'istanza educativa, ma è parimenti un'esigenza etica e un pilastro politico. È legge universale e discorso carico di senso, è sapienza di tutte le cose e somma di equilibri<sup>14</sup>.

Non è affatto secondario, nel filo del ragionamento, richiamare che il pensiero greco delle origini è stato essenzialmente tutto centrato sulla teoria dell'educazione, è stato teoresi paideutica: quando in altro modo si esce dall'ambito ristretto e limitativo delle varie teogonie, teologie, dottrine esoteriche, delle tradizioni familistiche strutturate sull'esempio delle sette religiose e quando anche l'organizzazione economica guarda oltre i noti recinti dell'*oikos*, si afferma un'originaria filosofia intenta a teorizzare con un linguaggio nuovo, più esteso e universale, l'intero campo esistenziale. Nel suo costituirsi originario, la filosofia si configura *naturaliter* come teoria della formazione (e trasformazione) dell'uomo.

Nel suo essere formazione di sé, come volevano già i primi pensatori, all'uomo si propone un percorso che è innanzitutto itinerario di ricerca e di conoscenza, senz'altro logico, teso a nominare le cose, interpretarle e classificarle, ma anche di azione, legato sempre al *prassein*, alla selezione di ciò che è vero, utile, utilizzabile nel *telos* del progetto esistenziale di diventare uomo e di essere un buon *polites*. Parafrasando Jean-Pierre Vernant (1991, p. 6), «quest'uomo greco [è] inseparabile dal quadro sociale e culturale di cui egli è insieme l'artefice e il prodotto». Si ha contezza di ciò nella sua forma matura e consapevole in Platone, soprattutto nelle *Leggi*, ma già in Omero compare questo sguardo orientato alla vicenda comunitaria e intento a concepire il posto e il ruolo dell'individuo nella comunità.

E non si dimentichi, inoltre, quanto peso abbia avuto per l'uomo greco, già omerico, la «voce popolare», la *demu phemis*, la preoccupazione dell'approvazione pubblica che muoveva ciascun mortale a evitare la vergogna, esortandolo a essere consonante all'organizzazione sociale e rispet-

14. L'esistenza di questa legge universale e la necessità che a essa l'uomo aderisse sono *topoi* dello spirito greco. Questa legge universale che connette tutte le cose all'interno di un discorso di senso è il *logos*, ricordata a gran voce persino da Eraclito, filosofo del divenire, quando rimprovera la sordità dei molti che non prestano l'orecchio all'ascolto del *logos* universale e al contrario si affidano ai «sogni privati», cioè a una sapienza personale: «la saggezza consiste in una sola cosa: conoscere il *logos* che governa tutto attraverso tutto» (fr. 41). La conoscenza della legge universale, propedeutica, parallela ed equivalente alla conoscenza del sé stesso, trova il grande ostacolo nella dimensione privata, quella che Eraclito chiama «sogni privati» e che corrisponde alla scelta di vivere facendo leva su una sapienza umana parziale, non universale.

to del sistema normativo in essa vigente. Già nei luoghi e nei tempi più arcaici a far da guide erano un sistema educativo informale e una pedagogia *ante litteram* ispirata alla *imitatio* di modelli comportamentali positivi, paradigmi a cui l'uomo doveva costantemente adeguarsi. Esempi venivano forniti dall'*epos* che veniva a configurarsi come l'enciclopedia in cui ciascuno rintracciava le direttive della propria concezione della vita, del proprio agire, l'insieme delle regole, dei modelli umani ideali da «imitare». Si trattava di insegnamenti essenziali, capaci di abbracciare le dimensioni individuali, collettive, valoriali, religiose, politiche e militari. Possono definirsi insegnamenti indispensabili per essere uomini virtuosi e, più precisamente, per essere detti tali (cfr. Bruni, 2012, cap. II).

L'*aretè*, infatti, come costante nel tempo e nello spazio del pensiero eladico si era sempre caricata di forti connotazioni sociali, cogliendo i tratti dell'uomo nella comunità e dell'uomo riconosciuto tale dalla comunità. Pensiamo in particolare a Sparta e alla fisionomia originale della vita collettiva, nonché della *polis* che si avvia a sintetizzare il baricentro che dà forma e struttura alla vita associata, intervenendo spiritualmente sulle sfere anche dei singoli oltre che sull'intera dimensione intellettuale del corpo dei cittadini; si pensi pure a Tirteo e alle sue elegie che, oltrepassando i confini del tempo, continuarono a esercitare la funzione parenetica incitando all'amor di patria e sollecitando la virtù civica anche nelle generazioni successive alle guerre messeniche<sup>15</sup>. E non solo là dove tali composizioni ebbero origine, cioè a Sparta, con la sua *agogè* che «si situa in una atmosfera "politica" e non più feudale» (Marrou, 1994<sup>4</sup>, p. 41) e con il suo palese ideale di una *polis* che ingloba e sovrasta i suoi cittadini che sono tali solo grazie a essa. Anche lontano da Sparta e persino ad Atene dichiaratamente antispartana si avvertì forte l'eco dello spirito laconico: si iscrisse nella storia degli Stati greci, molteplici e diversi per stirpi e condizioni, la concezione ideale ed eroica dello Stato, quell'idea di comunità e unità nella mescolanza, che forgiò la storia nazionale dell'Ellade. Lo stesso Platone delle *Leggi* si rifà, in contrapposizione agli esempi di Persia e dell'Atene dei suoi tempi, all'ideale dorico tirtaico prendendolo, almeno in parte, a modello del suo Stato soprattutto quando si sofferma sull'avviamento educativo dei giovani ai valori guerrieri, sulla loro preparazione marziale e sull'obbligo militare per tutti i cittadini. Nel modello spartano, Platone critica il poco spazio riservato all'educazione integrale dell'uomo, mentre sono sopravvalutati co-

15. Pensiamo all'influenza sul pensiero di Platone, di Crizia e, in generale, degli oligarchici ateniesi marcatamente filospartani.

raggio e virtù guerriera, fondamentali per primeggiare sul nemico. Questo modello formativo, insomma, traslascia di curare virtù fondamentali come la giustizia, la saggezza e la temperanza (cfr. *Leggi*, 630a-d).

Già il primo modello omerico introduceva come fine paideutico per il nobile aristocratico il primeggiare non derivato dall'esercizio della forza o del potere in sé, bensì dal carattere morale dell'iniziativa eroica, da un impulso etico-religioso che l'eroe porta dentro di sé, che è riflesso della coerente congiunzione fra il suo carattere e la sua educazione<sup>16</sup>.

Questo originario ideale umano e culturale resterà una costante negli stadi successivi della storia e delle elaborazioni filosofiche. Su di esso si forgia il civismo ellenico innestandosi nelle idee politiche più mature che danno vita alla forma dello Stato classico. Allo stesso modo, coniugando il momento formativo soggettivo e la finalità politica, si forgia l'idea di educazione che perdura nel corso della storia occidentale fino alla modernità.

L'idea originaria, quel primordiale nucleo paradigmatico, trova in epoca classica l'approdo più maturo, dopo essersi affinato passando per la florida Sparta del VII e VI secolo e per la Ionia. E a dare l'avvio a un nuovo moto del pensiero e a nuove forme del con-vivere contribuiscono sicuramente l'inaugurazione di attività diverse da quella agricola tradizionale, con l'impulso commerciale dovuto all'ingegnosità ionica e con la circolazione della moneta, con l'avanzare delle richieste di riconoscimenti giuridici da parte degli strati popolari.

L'uguaglianza davanti alla legge, che possiamo tradurre nella fase pre-classica, con il termine *dike*, diventa gradualmente l'elemento configurante il nuovo volto della vita associata e, per quanto nello specifico qui interessa, l'aspetto influente del nuovo corso della paideia: le leggi scritte sono la prova di questo stato dell'arte (cfr. Piccirilli, 1981, pp. 7-14). Proprio la *dike*,

16. Cfr. Bruni (2012, p. 24): «L'azione guerriera e la saggezza si armonizzano nel rinnovato ideale umano, così che Achille si afferma "oltre" lo spirito guerriero e "al di là" di una *sophrosyne* statuaria, fissa, astratta. Achille impersona l'educazione aristocratica, che è tale in virtù della novità di essere riuscita a congiungere due momenti e due paradigmi. Lo spirito guerriero, la forza fisica, il coraggio, sono elementi molto sentiti nella società arcaica; lo erano presso gli achei e lo saranno anche più tardi nella storia del popolo greco. In Achille, tuttavia, l'*areté* che è valore dimostrato nel campo di battaglia si umanizza per un verso e si disciplina per l'altro verso. Si umanizza poiché si tempera con la magnanimità senza ridursi a brutale prova guerriera e si disciplina con l'aspirazione all'accordo e alla contenutezza. L'eroe è, dunque, impegnato in un programma più vasto, chiamato moralmente ad essere protagonista della guerra e artefice della pace. All'audacia segue la misura e viceversa; al coraggio si lega il senso del limite e soprattutto l'obbedienza alla divinità». Cfr. anche Brelich (1958); Adkins (1964).

prima ancora che si svelasse pienamente e chiaramente l'idea di *isonomia*, reclama la paideia sia nella sua accezione primaria di cultura, di elaborazione, di definizione organica sotto il profilo dei valori e dei principi, sia nell'accezione derivata di formazione umana e, in particolare, di trasmissione e acquisizione dell'insieme di virtù nella vita dello Stato, di educazione dell'uomo alla pratica dell'equilibrio, di educazione all'abitudine di non violare il *nomos* rappresentato dal principio di riconoscere a ciascuno quanto dovuto, un po' con il significato che attribuisce Omero al termine *dike* in alcuni passi<sup>17</sup>.

Ha inizio quel processo che condurrà a trasformare ciò che prima era un ideale (nonché modello da imitare, sempre affidato alla libertà individuale) a dovere di ogni cittadino, delineato da leggi scritte e poste a garanzia di trasparenza ed equità. L'*areté* diventa dovere e in uno Stato fondato sul diritto ciò equivale a difendere la patria fino al sacrificio della propria vita. Il tutto avviene in forza di una legge che reclama, come nell'esempio di Solone, un'oculata opera di mediazione fra le varie parti della *polis*<sup>18</sup>.

17. Cfr. Jellamo (2005); Jaeger (2018, pp. 201-2): «Il concetto di *dike* è etimologicamente oscuro. Deriva dal linguaggio processuale greco, e, per se stesso, dev'essere antico quanto la *themis*. [...] Il significato-base di *dike* è quindi all'incirca quello di: ciò che spetta a ciascuno. Designa inoltre concretamente il processo, la sentenza e la pena [...]. Il senso più elevato, che la parola riceve nella vita della polis dell'epoca post-omerica, non sorge da questi significati, [...] ma dall'elemento normativo insito in quelle antichissime e notissime formule del linguaggio giuridico. Esso denota la spettanza cui si ha diritto, quindi il principio stesso che garantisce questo diritto e al quale ci si può appoggiare, qualora uno sia danneggiato dalla *hybris*, che in origine è la parola regolare per designare l'azione contraria al diritto».

18. Solone, la cui fama è legata alla legislazione di Atene (*nomothesia*), è ritratto da Musti (1995<sup>5</sup>, p. 229) come «un creatore di valori comunitari».

## Coscienza educativa e finalità civica

### 2.1

#### Paideia come affare pubblico

Nella tensione all'ordine e all'armonia si consumava la teorizzazione sulla paideia, prima ancora che sull'*anthropos*. Mentre si affinavano le forme del pensiero, per farsi via via speculativo e scientifico, si rafforzava una concezione ideale come porto sicuro per fondare lo Stato, al di là della riflessione sulla reale fattibilità del tradurre la teoresi in concretezza. L'eccellenza speculativa dei Greci sta infatti nella profondità raggiunta al riguardo di alcune categorie fondamentali dell'esistenza umana: l'idea di "verità", di "libertà", di "bellezza", di "diritto", sono una creazione greca su cui si radica, ancor oggi, l'essenza della riflessione sulla storia culturale e sulla vicenda umana.

Pur nella contestualità spazio-temporale di tali idee nell'ambito di una civiltà dapprima ellenica, poi romana e infine cristiana, il presente e il futuro dell'uomo contemporaneo resta comunque connesso a questo passato, durante il quale per la prima volta si conquistò qualcosa di eterno, racchiuso e sintetizzato nell'essenza della paideia. Questo modello di cultura – più volte nel tempo – ha frenato lo scivolamento della civiltà, costituendosi quale scudo contro la seduzione della forza, le degenerazioni operate dal più forte, nonché contro le chiusure, i dogmi e l'ignoranza, opponendo la potenza del pensiero, della ricerca, dello slancio civilizzatore.

Fino al XX secolo la storia di popoli e nazioni ha trovato sostegno proprio nell'*exemplum* ordinato dell'idealità greca, sia pur pagando per certi versi l'errore di una rigida, parziale razionalizzazione (cfr. Suchodolski, 1960; Bonetta, 2017; Bruni, 2018); questo, per esempio, quando ha legato le vicende e i fenomeni contemporanei a una memoria spirituale e intellettuale, che i Greci stessi situarono in un assoluto paradigmatico, interpre-

tandola ingiustamente come statica, archetipica, atemporale<sup>1</sup>. Vi è tuttavia da domandarsi in cosa consiste quel *quid* di eterno toccato dal pensiero classico, cioè quell'eredità preziosa alla quale continua a legarsi lo spirito in tutti i tempi e ancor più in quelli attuali. Come e perché possiamo chiedere agli antichi l'aiuto necessario a pensare meglio, e ripensare, il presente e il futuro della nostra civiltà?

Al di là degli sviluppi raggiunti nei più disparati campi del sapere e nelle varie correnti intellettuali che accompagnano la storia culturale europea, va intanto riconosciuta la specificità ellenica nel modo di reagire alle crisi, politiche e militari innanzitutto, che di volta in volta si sono presentate (cfr. Gennari, 2015). La tensione a risollevarsi ha coinciso in Grecia con l'aspirazione al rinnovamento culturale, che ha rappresentato e rappresenta ancora oggi un esempio davvero unico, che consiste nell'aver messo al centro il cammino della civiltà, nell'assicurare la comunità, pensare la società in chiave comunitaria, sentire l'*eunomia* come basilare per l'armonia della città, investire sulla paideia. Dopo le guerre del Medioevo ellenico, vissute come una sorta di ineluttabile destino, con il sorgere delle prime *poleis* viene pensata e regolata la paideia sulla norma della *dike*; per di più, sulla paideia viene disciplinata e trova forma l'immagine dell'*aretè* (valore e virtù cui l'uomo deve ancorare l'esistenza). È un sistema a doppio filo, dipendente sia dal sentimento religioso sia dalla riflessione politica; inoltre è legato alla vigilanza morale e a un *corpus* di valori e norme. Anche quando è la guerra a far da padrona, la sua causa prima e la sua condanna stanno nella *hybris*. È l'oltraggio di un limite, generatore di ingiustizia e quindi di divisione nella città, che impone la necessità di educare gli uomini verso una meta che è innanzitutto etica, verso l'assunzione di una saggezza capace di incarnare e di riportare all'equilibrio sociale contro ogni affermazione di eccesso. Si pensi, ad esempio, alla ragione principale che condusse a legiferare sull'omicidio a un certo momento della storia, cioè la necessità

1. Cfr. Snell (2002, pp. 362-3): «Né si faceva questione, in quell'ambiente [nei primi anni Trenta del Novecento tedesco], di precise convinzioni politiche, bensì di "atteggiamento politico", non si diceva che cosa fosse il diritto, ma si parlava dell'*ethos*, non si trattava di politica, ma di "atteggiamenti politici", non di decisioni politiche, ma di "principi statali", non dell'uomo politico, ma del cittadino – per dirla in breve –, il senso del concreto e del determinato si smarriva dovunque in una generica *hexis*, poiché le varie espressioni: la "formazione dell'uomo", "l'idea dell'uomo", "l'alta norma di educazione" non avevano nessun fondamento nella realtà. Così questo umanesimo doveva subire la sorte di ogni altro nichilismo che si nascondesse dietro un qualsiasi atteggiamento "eroico" o "religioso"; e fin dal principio si poteva vedere che quest'umanesimo politico era in verità apolitico – o meglio –, poteva servire a qualsiasi politica».

di frenare un eccesso privato e di decretare allo stesso tempo la coscienza di fratellanza all'interno del gruppo umano della *polis*.

Da affare di famiglia, l'omicidio viene regolato da norme sociali, cioè diventa affare della collettività. La colpa del singolo ricade sul gruppo e, dunque, la comunità vigila per scongiurare l'evento e le sue conseguenze. È nell'interesse di tutti che nella città domini l'ordine; perciò, è nell'interesse della città che vi siano leggi definite per salvaguardare l'unità (*Politica*, I; *Etica Nicomachea*; cfr. Gernet, 1955; Cantarella, 1976; Tulin, 1996). Pur nella condivisione generale dell'ideale dell'*habrosyne* come disciplina da esercitare per il controllo di sé, si registrano più posizioni sulle modalità di definire la rettitudine, la saggezza e la giustizia. Persino sui percorsi per giungere a esse e sulla stessa concezione della natura umana il pensiero greco è stato piuttosto articolato. Per Solone è la norma scritta la soluzione; negli ambienti delle sette religiose si predica l'*askesis* come scudo spirituale per difendersi dal praticare ingiustizie; fra gli aristocratici più conservatori si guarda con sospetto la mollezza tipica degli influssi ionici; e Teognide che sdegnato dall'ascesa plebea al potere delle città, dal ricordo personale dell'esilio in Sicilia e dalla confisca dei beni da parte dei democratici, predica fieramente la distanza che ogni *esthlòs* (*agathòs*, buono) deve sempre mantenere con il *deilòs* (*kakòs*, cattivo), appellandosi a un atteggiamento interiore di consapevolezza di classe. Per l'aristocratico Teognide non era necessaria la norma scritta per prescrivere i comportamenti opportuni<sup>2</sup>.

Le diverse posizioni erano collegate dall'unanime propensione a riconoscere nella comunità il bene supremo. A ciò ha contribuito non poco il passaggio dalla credenza mistica delle sette e dei sacerdoti. Dalle pratiche di purificazione della città, dalle impurità dovute alla successione di vendette fra *gene* (*miasma*)<sup>3</sup>, si passa a chiamare in causa tutta la comunità nel punire la violenza (cfr. *Leggi*, IX). Per prevenire ciò e per regolamentare il diritto, si ricorre alla paideia, orientandone l'idea e la pratica per rinnovare i valori e pianificare la formazione dell'uomo. È in questo complesso contesto, in cui confluiscono più realtà sociali, politiche e culturali, che l'*aretè* aristocratica, dovuta alla nascita, lascia il passo a una paideia che affina l'ideale della moderazione – *sophrosyne* – finalizzato a una nuova socializzazione e umanizzazione. All'antico valore guerriero si oppone, in altro modo, la

2. Per un confronto fra Teognide e Solone, che riguarda anche l'indagine linguistica e semantica a fondamento delle concezioni politiche, cfr. Gentili (2006, pp. 104 ss.).

3. Fra le varie sette spicca quella degli orfici, dedicata a pratiche catartiche, che ebbero molta influenza sulla filosofia platonica e neoplatonica. Cfr. Detienne (1977; 1987); Vernant (2009); Dodds (2010<sup>3</sup>).

mediazione incarnata nei valori civici ed esercitata attraverso un costante autocontrollo del singolo in sinergia con la comunità. Non a caso Solone, che in questo è stato un modello, entra nel novero dei Sette sapienti ricordati per primo da Platone<sup>4</sup>: il suo porsi nel mezzo fra ricchi e poveri, così come il suo personale incarnare l'*eunomia* neutralizzando i privilegi derivanti dalla provenienza familiare, rappresentano i caratteri corrispondenti all'*exemplum* formativo dei cittadini della nuova *polis* del VI-V secolo a.C.

Ancora una volta e secondo i dettami di un sentimento nuovo, vanno di pari passo i vari piani, quello religioso, economico, politico, sociale e pedagogico. A riprova di ciò, si pensi all'influenza esercitata dalla trasformazione economica di Atene nella progressiva definizione dei caratteri della paideia: la questione agraria, l'espansionismo territoriale, il commercio marittimo sono i principali motori di una nuova realtà socioeconomica da governare e vigilare con attenzione per evitare ogni forma di squilibrio e frizione fra i cittadini.

Fu la paideia a veicolare i valori fondanti di una società che si andava trasformando dal punto di vista della strutturazione anche interna alle classi sociali, soprattutto in seno all'aristocrazia e alle nascenti categorie degli artigiani. Pensiamo al significato e alle conseguenze che ebbe sui costumi e sui comportamenti la questione del denaro, che iniziò a circolare in un'area per tradizione agricola, organizzata sulla pratica degli scambi materiali. La *pleonexia*, la brama di avere sempre più, scombina gli equilibri, fa arricchire oltremisura un'aristocrazia già viziata e, inoltre, frantuma le condizioni del vivere comunitario, annullando soprattutto la propensione ad armonizzare le classi sociali. Anche il quadro economico, con tutto ciò che esso determinò nella vita quotidiana, contribuiva a rivisitare il canone paideutico,

4. Non tutte le fonti concordano sull'enumerazione dei Sette saggi. Platone nel *Protagora* (343 a.C.) riporta i nomi di Talete di Mileto, Pittaco di Mitilene, Biante di Priene, Solone l'ateniese, Cleobulo di Lindo, Misone di Chene e Chilone di Sparta. In altre fonti compare il nome di Periandro al posto di Misone. Diogene Laerzio (*Vite dei filosofi*, I) aggiunge ai sette anche Epimenide, ricordato anche da Plutarco nella *Vita di Solone* come un personaggio di straordinaria importanza e non solo in materia religiosa-divina. Epimenide il cretese era un sacerdote esperto nella purificazione della città dal male, ma era anche dotato di una particolare chiaroveggenza, rivolta non alla previsione del futuro ma al disvelamento del passato (Aristotele, *Retorica*, 1418a). Epimenide fu soprattutto consigliere del legislatore Solone (Plutarco, *Vita di Solone*, XI) e collaborò all'opera legislatrice grazie ai rituali espiatori che servirono, secondo quanto riportato dalle fonti letterarie, come strumento paideutico, facilitando la persuasione degli ateniesi all'obbedienza delle leggi. Cfr. Mazzarino (2000).

indirizzandone contenuti e fini<sup>5</sup>. Maestri di cultura in questa stagione sociale e politica sono proprio quei poeti che esortano a ideali di cui si teme possano svanire le tracce in una realtà minacciata dalla *hybris* che dilagava sotto varie vesti<sup>6</sup>. Ai valori di una nobile aristocrazia che rischia di perdersi viene esortato il giovinetto Cirno da Teognide che in realtà parla, molto probabilmente durante un simposio, ai membri di una eteria, di cui fa parte. Seppur con un marcato cipiglio ultraconservatore<sup>7</sup>, che stona con la marca mediatrice di Solone, la parentesi ai valori morali va nella direzione di promuovere lo spirito della vita associata<sup>8</sup>.

Mentre la *kalokagathia* interpreta fra VII e VI secolo i caratteri e le qualità dell'*habrosyne*, l'educazione mira a istillare la nobiltà d'animo e i valori di una comunità che inizia a conoscere il sentimento e la presenza dell'"altro".

Tutte le forme artistiche sono messe a disposizione della narrazione paideutica: la scultura traduce un tipo umano sereno e prestante (il *kouros*), la pittura supporta la paideia e, da alleata dell'azione educativa, raffigura scene che suscitano gli animi e favoriscono l'interiorizzazione di valori identitari nel segno di un'appartenenza a un universo culturale comune<sup>9</sup>. A

5. Cfr. Teognide, vv. 145-150: «Scegli piuttosto un'esistenza pia con pochi mezzi / che la ricchezza frutto d'ingiustizia. / Nella giustizia tutti i privilegi assommano, / e il giusto è sempre un ottimate, Cirno. / Anche ai malvagi un dio dà la ricchezza, Cirno: / è retaggio di pochi la virtù». E ancora ai vv. 319-322: «L'uomo buono ha uno stabile possesso: la ragione: / è la sua forza, nel bene e nel male. / Il malvagio che dio fa ricco è così stupido, / che la malvagità non sa nascondersela» (per questa e le note successive si fa riferimento ad AA.VV., *I lirici greci. Età arcaica*, trad. di Filippo M. Pontani, Einaudi, Torino 1969<sup>3</sup>).

6. Sulla formazione aristocratica di questo periodo cfr. Zanzarri (1996).

7. Cfr. Teognide, vv. 183-191: «Cavalli, asini, arieti, li vogliamo purosangue, / e che montino femmine di razza: / ma una plebea figliola di plebeo la sposa un nobile / tranquillamente, se la dote è grossa; / né a un marito plebeo, se ricco, dice no una donna: / vuole il danaro, non la nobiltà. / Ricchezza è ciò che conta. / Sposano plebee con nobili / e viceversa: mescolano il sangue i soldi».

8. Cfr. ivi, vv. 219-236: «Cirno, non ti crucciare troppo ai torbidi civili: / segui la via di mezzo, come me. / Chi ritiene il suo prossimo privo di comprendonio / e si crede furbissimo lui solo, / è uno sciocco, che ha preso il ben dell'intelletto. / Oh, le furbizie le sappiamo tutti! / Ma, mentre c'è chi gode degl'intrighi frodolenti, / c'è chi non cerca sordidi profitti. / Per l'uomo non c'è limite preciso alla ricchezza: / quelli di noi ch'hanno sostanze immense / smaniano il doppio. E chi li sazia tutti? Una follia / divengono, per gli uomini, i quattrini. / Spunta rovina: Zeus la manda a loro che si struggono: / ora l'uno ora l'altro se la tiene. / Torre e fortezza per la massa vana è un nobile, / Cirno: e riceve così scarso onore. / Ormai non c'è per noi barlume di recupero, / Cirno, ma un'aria di città che crolla».

9. A tal proposito, scrive Carlo Pancera (2006, p. 35) che «le pitture murali o vascolari riportano anche tipizzazioni di scene di vita corrente. Sono esempi di una pedagogia

configurare una nuova coscienza educativa e un'assunzione di responsabilità formativa, ha contribuito senz'altro il sentimento della vergogna, l'*aidòs*, come categoria sociale e parametro di relazione nella vita comunitaria. Ora l'*aidòs* diventa sostanza della paideia in maniera originale rispetto alle età precedenti e, ancor più, sostanza e fine della formazione dell'*agathòs*, la "vergogna" che è avvertita sia nella sua valenza etico-politica sia nel significato di qualità personale<sup>10</sup>. Ancor più profondamente l'*aidòs* è termine di una riflessione che considera la virtù e il fine educativo, ancorandoli alla realtà umana e ai tempi correnti. Nella *nutrice* del dramma euripideo, ad

visuale iconica, che presentando immagini paradigmatiche dava spunto a spiegazioni, insegnamenti e commenti orali. Momenti di grande impatto emotivo ed effetto, nel processo di assimilazione e interiorizzazione degli elementi fondanti della cultura condivisa, per cui si conferiva loro grande importanza nella comunicazione sociale rivolta alla omogenizzazione del tessuto civile e nello strutturare il percorso formativo dei giovani».

10. Nella cultura greca hanno convissuto due modelli ideali di civiltà, quello della "vergogna" e quello della "colpa", alternandosi a seconda dei tempi e dei luoghi. Elementi specifici della *shame culture*, come ebbe a definirla Dodds (2010<sup>3</sup>), sono chiaramente rintracciabili nell'*Iliade* e nell'*Odissea*, là dove la preoccupazione dell'approvazione pubblica, della *demu phemis*, della «voce popolare», con lo sforzo costante di eludere il tedioso senso di vergogna, era impressa come sigillo interiore, ancora del rapporto con i divini. Si tratta di insegnamenti indispensabili, in quanto per essere uomini virtuosi era innanzitutto necessario essere detti tali: e a ciò valevano gli insegnamenti contenuti nell'*epos* come enciclopedia in cui ciascuno rintracciava sia le direttive della propria concezione della vita, del proprio agire, sia l'insieme delle regole, dei modelli umani ideali da "imitare". Possiamo affermare che questi erano gli insegnamenti indispensabili che, se da una parte rispecchiavano concezioni e valori, dall'altra riflettevano la psicologia individuale e collettiva e, da un'altra parte ancora, erano espressione del rapporto con i divini. *Aidòs*, la dea che secondo la tradizione mitologica fu l'ultima ad abbondare la terra al termine dell'età dell'oro e che addirittura conobbe un culto sull'Acropoli di Atene, simboleggia la vergogna, che è nella concezione greca l'ultima che si allontana dall'uomo solo dopo *Nemesi*, la vendetta. Non a caso, *Aidòs* si accompagna a *Nemesi* in Esiodo (*Opere*, v. 200). Platone nel *Protagora*, che ruota intorno al tema dell'insegnabilità della virtù, presenta, contestualmente al mito di Prometeo, *Aidòs* e *Dike* come i due doni che Zeus tramite Ermes concede agli uomini, così da garantire loro ordine sociale, amicizia reciproca, solidarietà (*Protagora*, 320c-324a). In Euripide, *aidòs* è centrale nella figura di Fedra, ossessionata dalla paura dell'ignominia. Fedra, che è espressione dei limiti umani, della fragilità dinanzi alle passioni, si contrappone a Ippolito che impersona la virtù nel grado massimo della perfezione, un rigore morale che inevitabilmente pecca dell'arroganza nella sua aspirazione a uguagliare il divino. Fedra e Ippolito, così antitetici, alla fine sono accomunati dal medesimo destino di fallimento, dal momento che «il fallimento del pudore, che non solo non è in grado di inibire la forza devastante delle passioni e di generare comportamenti virtuosi, ma induce persino a comportamenti riprovevoli per evitare l'ignominia, si affianca a quello della virtù eroica che si rivela inutile e contraria al conseguimento della felicità, come ben sottolineano le parole di Ippolito» (Lombardi, 2006, p. 31).

esempio, il poeta arriva a tratteggiare la trama della sua meditazione sulla condizione umana. A lei affida l'interpretazione della saggezza tradizionale ed è lei che conferisce atto, facendole emergere, alle potenze rovinose dei due personaggi principali, molto diversi ma anche molto vicini nel rappresentare i due volti della medesima condizione umana<sup>11</sup>: Fedra, vivendo nella fobia che la sua colpa possa scoprirsi, è vittima del suo voler apparire virtuosa ed è pronta a tutto pur di evitare l'ignominia; Ippolito d'altra parte pratica un rigoroso ascetismo fino a macchiarsi di *hybris* per l'arroganza che gli genera il suo perfezionismo. La nutrice dal canto suo si fa promotrice di una morale "relativa", più rispondente ai riconosciuti limiti della condizione umana che è sempre preda della forza dirompente dell'irrazionalità psichica. Nel *medèn agan*, che simboleggia la moderazione, si predica l'adesione a un'etica più flessibile, sorretta dalla vicinanza al volere divino, anziché dal rigorismo di una perfezione non accessibile ai mortali, ma propria della sola divinità (cfr. *Alceste* e *Baccanti*). Nella morale del "buon senso" di Euripide si fotografa l'attenzione alla sanità mentale dell'uomo, il quale nella sua esistenza prova la consapevolezza dei limiti, la frustrazione dell'impossibilità di perseguire la perfezione che, tuttavia, vale come esortazione a ricercare la virtù, "fin dove è possibile".

## 2.2

## La formazione arcaica

L'universo tracciato nei due poemi omerici può considerarsi l'*initium* della complessa vicenda elladica. Più che documenti di storia in senso stretto, l'*Iliade* e l'*Odissea* sono narrazioni di combattimenti e campi di battaglia, di eroi, di viaggi e di ritorni, di lacrime e funerali, di banchetti e sacrifici (cfr. Finley, 1978). Tuttavia, tutto ciò che confluisce nei due poemi, dalla descrizione dei personaggi e delle norme etiche fino alle credenze religiose, delinea, al di là della storicità, la cornice di un modello di formazione umana maturato all'interno di un'organizzazione sociale che in qualche momento della storia i Greci hanno assunto (cfr. Vidal, Naquet, 2006).

Le vicende e i personaggi della narrazione appartengono al mito. La stessa storicità della guerra di Troia è questione tuttora aperta (Blegen, 1964) e la caratterizzazione dei personaggi è, parafrasando Finley (1964),

11. Sulla figura della nutrice e sulle sue implicazioni pedagogiche, cfr. Calvani (1966).

così fuori dal tempo che le stesse figure continuano ad apparire anche a distanza di anni immutate sia nel fisico sia nell'interiorità, come Penelope nell'*Odissea*.

Se tuttavia si tralasciano le questioni storiografiche e si analizzano, nei due poemi, gli aspetti interni alla trama e all'essenza del racconto, essi diventano straordinari documenti pedagogici, addirittura indispensabili per comprendere una tappa decisiva nell'itinerario compiuto dalla paideia, come idea e come prassi. Dalle narrazioni aediche, infatti, traspare il mondo dei valori e si può conoscere la fonte del sapere e il patrimonio spirituale che, di fatto, ha rappresentato qualcosa di tanto irrinunciabile da farsi preoccupazione, quasi ossessiva, di conservazione e trasmissione di generazione in generazione. Era questo universo valoriale, infatti, la *substantia* che soggiaceva alla realtà, alla coscienza, alla storia della cultura greca.

In tale prospettiva, intesi come documenti pedagogici, i poemi omerici "parlano": svelano riferimenti teorici e pratiche didattiche di un'educazione aristocratica, di quell'educazione che segnerà l'avvio della costruzione del pensiero e della cultura occidentale. L'*Iliade* e l'*Odissea* sono dunque la prima traccia del canone pedagogico europeo, sono testimonianza ed espressione di una particolare antropologia a fondamento dell'articolazione educativa, fissano i caratteri di una paideia che sarà sistematizzata in forma compiuta nell'epoca classica, mantenendosi vitale nei secoli e nei millenni a venire.

In Omero, infatti, è possibile rintracciare l'origine di alcuni tratti che diventeranno *topoi* dell'organizzazione pedagogica, didattica e politica dei secoli futuri. Agisce già nei secoli bui, come Omero comunica, un certo razionalismo come *forma mentis* e come *ordo mundi*. Si pensi all'alternanza, ravvisabile nell'*Iliade* e nell'*Odissea*, di una mentalità ufficiale da difendere e divulgare (e a cui rapportare la riflessione sulla migliore forma di società), e di una mentalità agente in periferia, non ufficiale, volutamente ufficiosa, legata a una fotografia meno ideale, ma più aderente alle dinamiche soggettive (e psichiche), ai moti dell'animo, al rapporto interpersonale e alle sue conseguenze, al modo di posizionarsi nel cosmo sociale. In un certo senso, queste due prospettive hanno sempre convissuto, come mostrano le manifestazioni artistiche in generale, la poesia e la prosa in particolare; inoltre, ne ravvisiamo la presenza da un'analisi critica del linguaggio, orale e scritto, nel corso della parabola culturale greca, che vede il progressivo sviluppo del *mythos* e del *logos*, il passaggio da un pensiero fondato sulle credenze teogoniche a un modo di leggere, interpretare e parlare del *kosmos* e della *physis* mediante saperi più articolati e coerenti.

Il riferimento ai due poemi omerici è utile per rilevare l'origine della scissione fra un modello ufficiale e uno per così dire "alternativo". Ma sempre in Omero si può rintracciare l'origine di un tratto che diventerà un *topos* dell'organizzazione pedagogico-didattica e politica dei tempi futuri, ossia la differenziazione dei percorsi educativi sulla base dell'appartenenza di classe, pur condividendo tutti un comune sistema dei valori. Gli eroi di Omero, quella ristretta aristocrazia eletta, erano destinatari di una formazione distinta rispetto a quella riservata al *demos*, avevano dinanzi agli occhi la meta della *kalokagathia*.

Si tematizza qui, agli albori della civiltà ellenica, seppur in forma embrionale, quel dualismo che diverrà il tratto proprio della cultura e dell'educazione occidentale. Nella Grecia più antica, prima ancora dei sofisti, l'educazione era divisa per classi, per funzioni sociali, per origine e appartenenza sociale: vi era un'educazione per l'aristocrazia e un'altra per il popolo, un'educazione per i governanti e una per i governati, un'educazione che con Platone sarà pensata libera e anti-tecnica per gli *aristoi* e una radicalmente tecnica, basata sul lavoro manuale, per il *demos*.

I due modelli contrapposti si radicalizzeranno nell'eredità dell'Occidente moderno, tanto nella riflessione teorica quanto nella pratica didattica. Entrambi condividono l'impronta razionalistica di un'educazione che si dirama in due opzioni socialmente e culturalmente separate. È il doppio modello educativo che, come si è sottolineato, vive già nell'*epos* omerico come riflesso tangibile di due diversi modi di concepire l'educazione; da una parte quella dei nobili eroi e, dall'altra, quella del popolo che si mette alla prova nel lavoro e soltanto nel lavoro manuale. Da un lato vi è l'ideale umano alto, regale e autoregolato, lontano da interessi pratici, che coincide con l'adesione all'*aretè*, in virtù della quale si conquista la considerazione sociale e l'immortalità del nome. Dall'altro lato, vi è l'uomo del popolo che svolge la sua esistenza nel mondo del lavoro. Questa è la numerosa classe degli artigiani dediti alla pratica e alla tecnica, mossi da un interesse materiale e rivolti a finalità pratiche.

I due indirizzi educativi continueranno a vivere e a divergere con i sofisti e successivamente con la teorizzazione platonica che scinde il *logos* dalla *techne*. Il criterio di classe è, dunque, a fondamento dell'architettura dei modelli di formazione umana che mirano a fissare e confermare lo *status quo* di una società giustificata e regolamentata appunto da forme ideali, da modellizzazioni sociali, culturali ed educative. Nell'ambito di questa visione statica, il pensiero educativo arcaico persegue il fine della coesione sociale, contribuendo a cristallizzare le differenze di classe e tenendo fede

al principio-ragione che informa e anima i diversi quadri culturali e civili della comunità (Bruni, 2013).

Grazie alle straordinarie aperture scientifiche degli ultimi decenni che hanno rinnovato l'ambito e gli strumenti della ricerca educativa, l'*epos* omerico diventa prezioso non solo nel lavoro di analisi, di ricostruzione e decostruzione del modello sul quale per più di duemila anni si è pensata e sostanziata l'educazione dell'uomo, ma anche nel porsi come termine specifico, campo di studio da indagare con una lente aggiornata. Ad aprire questa rinnovata stagione di ricerca, hanno giocato un peso senz'altro rilevante le acquisizioni scientifiche e la vocazione *inter* e *trans*-disciplinare maturata in seno all'indagine educativa: la presa d'atto della complessità del reale umano ha imposto di considerare quanto era stato taciuto dalla tradizionale impostazione epistemologica e metodologica della ricerca educativa. In teoria e nella prassi la centralità è riconosciuta a spazi, dimensioni, ambiti lasciati silenziosi dai consueti orientamenti.

Nella teoria, la ricerca storico-educativa anticipa l'origine, datata dalla tradizionale vulgata nel periodo classico dell'umanesimo ateniese, cioè ai tempi mitico-storici delineati da Omero (cfr. Wace, Stubbings, 1962). Qui vi sarebbe l'*initium* dell'impostazione razionalistica dell'educazione occidentale, che ha dato vita, lungo una storia che arriva al Novecento, a processi educativi fondati su schematismi deterministici, negando l'essenza reale, pluridimensionale, dell'uomo e sfiorando appena, senza mai intervenire con efficacia, i veri problemi delle persone, legati a realtà sociali ed educative, con chiare ricadute sulla vita politica dei paesi.

Dall'*Iliade* all'*Odissea* si compie un'evoluzione nell'ordine della forma che sostanzia il mondo delle figure umane. Achille è diverso da Odisseo, il quale è pur partecipe del mondo ideologico e valoriale iliadico, ma rappresenta un uomo nuovo, sullo sfondo di una realtà comunitaria e, soprattutto, più emancipata e civilizzata rispetto al quadro di Ilio (cfr. Nucci, 2020). Tra i due paradigmi umani, Achille è il modello eroico per eccellenza, educato consapevolmente a diventare un eroe. Anche Odisseo è aristocratico e segue sì l'itinerario paideutico standardizzato, ma se ne distanzia nei fatti, fino a seguire nuovi valori, al di là dei tempi e dei luoghi.

La paideia di Achille, quella di Odisseo e di Telemaco, circoscrivono i termini di un ideale, per il quale chi appartiene a una ristretta cerchia signorile deve compiere un percorso lungo tutta una vita per diventare eroe. Questa è la paideia, un modello di acquisizione di una forma che corrisponde a un ideale riconosciuto come meta di perfezione dell'uomo arcaico (cfr. Benedetti Brunelli, 1939; Di Benedetto, 1994).

Nella sua fattività, la paideia come formazione dell'uomo prevede l'interiorizzazione consapevole di un ideale che necessita di occasioni pratiche, di quotidianità e socialità, per avere una giusta ricompensa nel realizzarsi dell'esistenza terrena, mai in un aldilà dove le anime dei defunti vivono nel buio dell'Ade. La ricompensa, meritata con la paideia, era ad esempio per Achille il *kleos*, la gloria, l'essere considerato valoroso, coraggioso, amato dagli dei. Per Telemaco, oltre la gloria legata all'atto eroico del compimento del viaggio consigliato da Atena, è la buona fama derivata dall'assistenza divina (essere amato dagli dei) e dalla pratica di virtù e valori d'animo che lo rendano il degno erede del padre (cfr. Focke, 1943; Rose, 1967; Murnaghan, 2002).

Da questi primi esempi, tratti dall'universo omerico, appare chiara l'idea originaria di educazione. Paideia richiama una concezione unitaria e condivisa di stile di vita, di individualità e comunità allo stesso tempo. Un'unitaria visione religiosa, un'idea sicura della posizione dell'uomo nel *kosmos*, una certezza circa la missione richiesta all'individuo sulla terra. Questo costruito, chiaro e lineare, fondato su principi assoluti, disegna i caratteri dell'educazione umana nella sua fase iniziale e incentra l'immagine della formazione sull'idea di una progressione, un divenire, un graduale farsi dall'infanzia alla maturità. È un'educazione alla vita, una preparazione a vivere un'esistenza degna, che attribuiva all'*exemplum* un ruolo fondamentale: il giovane Telemaco guardava al modello paterno come a uno schema da imitare, sulla scorta del quale poteva forgiare la sua identità; dunque, sull'esempio di Odisseo modella il suo agire e, allo scopo di essere giudicato uomo di *kleos*, dirige tutto il suo essere e il suo comportamento. La parola poi compiva il resto, grazie all'intervento del poeta che fissava l'ideale umano nella memoria collettiva e in un futuro oltre la vita terrena (Grandolini, 1996; Nagy, 1996). L'uomo glorioso, infatti, grazie alla fama affidata alla parola vinceva l'*hic et nunc* e abitava al di là del tempo nella memoria comune (cfr. Privitera, 2010).

Ben radicato nell'associazione indissolubile di parola e atti, animato da più figure con varie funzioni paideutiche<sup>12</sup>, il primo modello riferisce di

12. Nel caso della paideia di Achille si ricordano il nutrito (Fenice), il maestro di armi e di parola (Fenice), lo scudiero (Patroclo), il maestro dell'arte medica (Chirone). E, prima fra tutte, la dea Atena che, incarnando per l'eroe di Ilio l'idea del bello e del perfetto che suscita ammirazione, è la sua principale educatrice quando interviene in suo soccorso, quando giunge a esortarlo, ad ammonirlo, a trattenerlo per la chioma. Nel caso di Odisseo, oltre alle figure dell'infanzia come la nutrice Euriclea, oltre alle figure femminili a partire dalla dea Atena e dalla nonna Anfithea, ai maestri Mentore e all'armiere Damaste, va sot-



un'educazione pratica, che dà rilievo al corpo, alla sua cura e alla sua forza. È, tuttavia, anche un'educazione dell'eccellenza spirituale, che valorizza la parola e la capacità di persuasione. *Èpea kai erga* è il riferimento dell'educazione originaria che, assemblando parole e fatti, lingua e mano, mira a favorire, nel giovane aristocratico, astuzia, intelligenza e vigore fisico. Lo strumento di cui si serve è l'agonismo e il metodo cui si ispira è l'esempio (cfr. Bruni, 2012).

L'eccellenza dell'azione viene fatta dipendere da due dimensioni congiunte, quella naturale, legata al corredo genetico, che nel caso delle figure omeriche è straordinario, e quella culturale, legata all'acquisito, a quanto si apprende seguendo fedelmente un piano *ad hoc* per il potenziamento di specifiche abilità. Sempre nell'ambito del paradigma arcaico, si pensi alla scuola eroica di Chirone, eloquente nel testimoniare come si svolgeva l'«istruzione» per la preparazione virtuosa<sup>13</sup>. L'eroe va quindi concepito come un soggetto che segue un autentico piano paideutico, pensato e fissato per sviluppare le qualità necessarie alla conquista della gloria, del *kleos*, quel modo eroico di contrapporsi alla caducità di un'esistenza anonima.

Anche in questo caso paideia ha un significato più complesso rispetto al semplice percorso di apprendimento di pure conoscenze. Già nei primordi della civiltà, la configurazione educativa è connessa a un ordine valoriale, in cui prevale un fitto intreccio di senso religioso, necessità della norma, idea della guerra e della vendetta, intimamente connesse al bisogno di pace e di accordo. È la coscienza della misura che dà l'avvio a una civiltà superiore. La vendetta di Achille, ad esempio, non si restringe nel recinto della *megalopsychia* né si colloca negli altari della *hybris* o dell'orgoglio tipico di un nobile greco. Essa si confonde e diventa tutt'uno con l'onore, implica cioè il superamento di sé stessa per distanziarsi dalle comuni, crudeli forme della barbarie. Inaugura, in altri termini, un costume civile e una concezione guerriera per l'appunto eroica.

Se volessimo trovare la chiave per comprendere lo spirito educativo dell'*epos* omerico, potremmo intravederlo nel valore della norma, costante-

mente posta a ristabilire l'equilibrio fra due momenti contrapposti, quali la guerra e la pace. In questo senso, l'educazione eroica è un cammino di superamento progressivo dalla pura ispirazione agonistica, tesa unicamente all'esercizio delle qualità fisiche e alle prove di forza. È un percorso che culmina in un codice pedagogico finalizzato a questo ideale umano, che prevede certo l'abilità in guerra, ma pure la capacità di pacificare e liberare. Si scorge chiaramente un *progress* nell'educazione arcaica, preparatorio di quanto caratterizzerà l'architettura teorica della paideia classica: quella originaria di Achille si avvia a farsi gradualmente, nel mutato sfondo dell'*Odissea*, un'educazione alla misura, alla legge, all'armonia (cfr. Mazzù, 1990, pp. 171-223). È già un'educazione che ha rinnegato il peccato della *hybris*, accogliendo come criterio-guida il valore guerriero che è insieme valore morale. Anche lo stesso spirito della vendetta acquista piano piano il peso dell'onore, perché tende a consumarsi collaborando con la causa di giustizia.

L'ordine nuovo arriva di fatto con la figura di Odisseo che definisce una coscienza educativa rinnovata, in linea con un concetto più compiuto di virilità, fino ad allora assolutamente centrale, con tutto quanto afferisce alle sfere mentali e morali. Nel cammino evolutivo dell'ideale umano e pedagogico, si registra l'ingresso di caratteri originali, un nuovo modo di intendere lo scopo dell'opera educativa cui si associa una lettura più articolata del concetto di *aretè*, che è fine ultimo del processo formativo. All'interno di un complesso disegno spirituale, si compone la sintesi straordinaria fra più elementi operata dal poeta che con la sua parola modella la paideia come costruzione etico-educativa.

Da una parte c'è Achille, fra tutti l'eroe per eccellenza: nella sua figura e nei suoi caratteri vi sono i segni di quella prima, compiuta schematizzazione di paideia quale itinerario di vita e di cultura; e se in Achille e con Achille è possibile ricostruire anche gli effetti di un'educazione che tenderà sempre più radicalmente a razionalizzarsi in una forma perfetta, con l'intento di riprodurre immutato il tipo umano consono all'aristocrazia del periodo arcaico. Dall'altra parte c'è l'eroe dell'*Odissea* che spicca nell'orizzonte eroico per natura, ragioni, spirito e qualità umane del tutto differenti rispetto al Pelide. Ulisse ci traghetta in un mondo "altro", all'interno del quale vige un sistema di valori per molti versi invertito rispetto a quello del mondo iliadico.

È un quadro, oltre che narrativo, umano e culturale, rispondente a un ordine e a un disegno così nuovi da segnare, nella pur evidente continuità con l'*Iliade*, anche un rispettivo forte distacco. Vi è, infatti, la consapevolezza di una logica situazionale separata fra i due poemi e vi è, allo stesso modo, la più

tolineato che l'eroe appare sempre circondato da figure che, ciascuna per proprio conto, contribuiscono alla realizzazione della sua preparazione futura. Tutti hanno un ruolo nella formazione umana che proprio da quelle tracce dell'infanzia si affermerà come *exemplum*, come modello mai finito. Persino il nonno Autolico, che appare poco come presenza fisica, è quasi la stella polare dello sviluppo stra-ordinario dell'eroe. È lui che gli impone il nome "maledetto" e "magico" di Odisseo, il nome del presagio, premonitore del senso della narrazione e della fine assegnata ai molteplici attori del racconto.

13. *Il. XI*, v. 832. Senofone testimonia che Chirone seguì l'educazione di molti giovani.

moderna coscienza di un mondo che all'eroe della guerra Achille preferisce di gran lunga l'Ulisse del *nostos*.

Achille era stato l'eroe indispensabile, «il baluardo di tutti i Greci» (*Il.* I, vv. 283-284). A detta di Nestore, da lui dipendevano le sorti della guerra, sia quand'era sul campo sia quand'era assente. La sua stessa vita brevissima, la scelta di combattere a difesa della gloria, la tutela dell'onore anche a costo di rischiare tutto, vita e gloria insieme<sup>14</sup>, facevano del Pelide l'icona dell'eroe, la più alta rappresentazione del tipo umano mitizzato nella Grecia arcaica. Achille può dirsi l'esempio più significativo dell'ideale umano cui la formulazione paideutica potesse guardare. Eppure il semidivino, sebbene fosse il più forte e il più valoroso, non racchiudeva di certo in sé quelle qualità totali da potersi riconoscere in un tipo ideale; sì abile fisicamente, sì coraggioso sui campi, sì uomo dalle virtù militare eccelse, ma non si distingueva certo per l'uso della parola, per abilità intellettive, né per la riflessività, come invece può dirsi per Odisseo al quale, solo, è confacente l'espressione *polymèchanos* (dai molti accorgimenti) o anche *polytlas* (molto paziente, che molto sa sopportare). L'eroe dell'*Iliade* è l'espressione incontestabile e unica del coraggio e della forza fisica; riassume in pieno il ritratto valoriale dell'eroe *agathòs*, dell'uomo forte e nobile, capace di dominare in battaglia.

Nell'*Odissea* si compie un passo in avanti rispetto all'*Iliade*, quando nella figura dell'eroe protagonista si impone la qualità fondamentale del «buon parlare»: Odisseo non solo è forte e coraggioso come Achille, ma risulta il *primus*, l'*agathòs* nella vita civica.

È chiara l'evoluzione realizzatasi nel passaggio fra i due poemi, un'emancipazione dall'etica propria della «civiltà della vergogna» che muta non solo il quadro sociale e situazionale entro cui si realizza l'agire eroico, ma anche e soprattutto lo statuto dell'uomo compiuto. Nell'*Odissea* anche lo stesso Achille appare «un altro» rispetto al precedente epico: l'eroe dell'«ira funesta», per il quale la guerra non è sinonimo di rischio e conquistare la gloria, a prezzo di una morte precoce, è l'unico motore esistenziale, si trasforma in un uomo che nell'Adè, incontrando Odisseo in una tappa del suo *nostos*, si esprime dimentico, almeno apparentemente, del narcisismo originario che lo aveva mosso in vita.

La continuità e il parallelismo fra i due poemi epici risultano un dato incontrovertibile, ravvisabile nella scelta di medesimi espedienti nar-

14. Cfr. *Il.* I, vv. 417-418. È Teti a palesare al Pelide il rischio, sottolineando un'amara constatazione: «adesso hai insieme un destino veloce e una pena maggiore di tutti».

rativi e di altrettante strategie artistiche, ma nell'*Odissea* la situazione, l'universo, la costellazione valoriale, la figura dell'eroe, la realizzazione dell'*aristia*, l'affermazione dell'io, denotano un'evoluzione o, meglio, una transizione netta rispetto all'*Iliade*; infatti, l'orizzonte entro cui l'agire di Odisseo si snoda, assume caratteri e modi sconosciuti all'aristocratico Achille.

Il figlio di Laerte, del resto, segue il disegno della realizzazione identitaria, esercitando doti ignote ad Achille: il suo eroismo è frutto e compagno della pazienza, egli ritrova sé stesso affermandosi *per* e *con* la riflessione delle sue azioni. Odisseo non agisce mai d'impulso né si muove reagendo istintivamente e neppure è l'eroe dell'ira, l'eroe dalla *menis*, «che portò ai Greci infiniti dolori». Tutt'altro, egli è colui che svolge il suo disegno di realizzazione personale e identitaria senza ricorrere alla forza bruta e senza vendicare immediatamente l'offesa subita: così, nel momento tipico del suo ritorno a Itaca, travestito da mendico e offeso dalle angherie insopportabili dei pretendenti di Penelope, attende pazientemente prima dell'agnizione finale perché la sua vendetta appaia in tutta la sua efficacia<sup>15</sup>. Si badi bene, ciò non significa che non siano richiesti coraggio e forza, ossia che a Odisseo non si addicano le virtù aristocratiche dell'*aretè* e dell'onore: queste non variano la loro importanza, seppur mutato appare il contesto umano e sociale di Itaca. Esse, tuttavia, non sono virtù sufficienti, devono essere necessariamente accompagnate da ulteriori norme quali la saggezza, la prudenza, la pazienza, la riflessività nell'azione, l'intelligenza pratica. *Bie* e *metis*, forza e astuzia, conoscono, in una trasformazione della visione dell'uomo e della società, un'originale e fortunosa associazione, ma è la *metis* che per molti aspetti si erge a potenza più preziosa della forza, è la *metis* che è «l'arma assoluta, la sola che può garantire in ogni circostanza, quali che siano le condizioni della lotta, la vittoria e il domino sugli altri» (Detienne, Vernant, 2005, p. 5).

Odisseo è l'interprete di questo nuovo stato di fatto (cfr. Petrucciani, 2000; Boitani, 2016). Egli incarna una paideia per molti versi nuova. È il simbolo di un tipo umano nuovo, di un eroe che ha superato il modello iliadico e ha oltrepassato il paradigma delle virtù aristocratiche, per porsi su un piano di attitudini diverse, di capacità progettuali e di discernimen-

15. È l'intervento di Atena a far sì che, per un verso, i comportamenti dei proci raggiungano la massima esasperazione e, per un altro verso, l'attesa paziente di Odisseo sia così duramente e infelicitamente provata da tramutarsi in una vendetta sicura e inaspettata. Cfr. *Od.* xx, vv. 284-286: «Non lasciava Atena desistere i proci superbi / da ogni oltraggio crudele, perché penetrasse / ancora di più lo sdegno nel cuore di Odisseo figlio di Laerte».

to per le quali la sopportazione e l'astuzia sono ingredienti insostituibili. «Sono Odisseo, figlio di Laerte, noto agli uomini / per tutte le astuzie, la mia fama va fino al cielo» (*Od.* IX, vv. 19-20): così Odisseo, giunto nell'isola dei Feaci, si presenta al re Alcinoo rivelando la sua identità. A questo punto, può dirsi che l'uomo, in questa fase dell'arcaismo greco, segue una "scuola".

Dalla vicenda esistenziale di Odisseo emerge che la famiglia ha un'importanza fondamentale per la sua formazione (Storoni Piazza, 1991). Egli viene educato ai valori della vita e della libertà fin dall'infanzia, popolata da figure femminili a partire dalla nutrice Euriclea, dalla dea Atena, dalla nonna Anfithea, affiancate dai maestri Mentore e Damaste, l'armiere. Tutti lasceranno tracce nello sviluppo futuro dell'uomo e, quasi circolarmente, tutti ritorneranno nella storia ad acquisire senso anche quando hanno terminato la loro opera diretta.

Decisivo anche il nonno Autolico che gli diede il nome profetico di Odisseo ispirandosi all'appellativo di "odussàmenos" con il quale si definisce nel XIX libro dell'*Odissea* (v. 407), nome premonitore delle prove cui sarà chiamato nella straordinaria esistenza. Al nonno è riferibile anche la cicatrice grazie alla quale, nel momento del ritorno a Itaca, avviene l'agnizione finale da parte della vecchia balia Euriclea intenta a lavare i piedi del re di Itaca travestito da mendicante<sup>16</sup>. Quella cicatrice era il segno lasciato dal cinghiale durante una battuta di caccia sul monte Parnaso quando da bambino era in visita dal nonno.

Il percorso formativo è proprio quello del giovane aristocratico, in cui compaiono maestri e figure di riferimento, ci si prepara all'esercizio del corpo e della mente, si apprende a suonare la lira, la pratica della caccia e del giavelotto, la farmacopea, in cui si esercitano le virtù e si congiungono il coraggio alla mitezza e all'obbedienza divina. La paideia di Odisseo si discosta, tuttavia, dallo schematismo normativo collaudato nel modello dell'*Iliade* e nella sua dis-armonia si apre a istanze più rispondenti all'esperienza soggettiva e al sentire interiore dell'uomo. Odisseo si forma, agisce, risponde agli eventi

16. Nella trama del poema l'episodio di Autolico nel libro XIX dell'*Odissea* è un racconto nel racconto. È la rievocazione dell'adolescenza da parte di Odisseo a testimonianza della centralità della famiglia, della dimensione affettiva e formativa da essa ricoperta nell'educazione della prole e soprattutto dell'*exemplum* come paradigma formativo.

sperimentando un pensiero che si fa *poly*<sup>17</sup>, cioè si apre a numerose possibilità di impiego nella concretezza empirica<sup>18</sup>.

Da Omero ai poeti tragici, dai lirici fino agli storici, la paideia è sempre il riflesso di una coscienza al crocevia fra l'umanismo propriamente ellenico e la cultura viva della comunità. L'uomo dei Greci è, come si è visto, anzitutto uomo sociale e la paideia, già in Omero, è formazione dell'uomo che si misura per la sua funzione sociale, il servizio prestato *alla e nella* comunità, per tutta la vita. Il paradigma formativo che emerge dall'*Odissea* fa riflettere non solo e non tanto per la distanza che segna con l'ideale modello di Achille, ma soprattutto perché sviluppa prospettive nuove, divergenti dallo spirito da una tradizione pedagogica lineare e deterministica.

La paideia di Odisseo, in altre parole, è un modello parallelo a quello consueto, che ha camminato in periferia; è dunque alternativo, ben poco assoggettato ai paradigmi del sistema arcaico. Prova ne è l'espedito a cui ricorre il poeta, passando la parola al protagonista che racconta in prima persona la propria formazione. Usciti dai confini temporali reali, si narra l'itinerario formativo di Ulisse, sfumando il canone dell'etica cavalleresca con i colori di una caratterizzazione più poetica che razionale.

È un'educazione quasi sognata, quella racchiusa nella narrazione delle sei settimane in cui si svolge l'azione dell'*Odissea* e durante le quali sono

17. Odisseo è *polymetis* nel senso che ha molti pensieri che si esplicano in uno spazio fisico. Prevale il quantitativo sulla profondità, sull'intensità: il *poly* (molto) sul *bathy* (profondo). Non si afferma che il re di Itaca si distingue per la capacità di formulare pensieri profondi, frutto di intelligenza logica ancorata a una teoresi. I suoi pensieri nascono dall'esperienza concreta e nella situazione nasce ed esperisce la *metis* sempre orientata a un'azione per finalità concrete.

18. In questa fase del pensiero greco, l'uomo non ha ancora cognizione del *logos* come ragione pura. Quando compare il termine *logos*, esso ha il senso derivato dal verbo "raccolgere" (*legein*) e viene usato alternato a *mythos* con il significato di "parola". Questa connotazione trova il parallelo nella concezione prevalentemente organica dell'uomo che non prevede unitarietà della vita psichica così come non ha idea di una totalità corporea. L'uomo si percepisce, seguendo le riflessioni di Bruno Snell (2002), come un insieme di parti autonome le une dalle altre. Come ci sono organi del corpo, così ce ne sono dell'anima, senza quella distinzione fra corpo e mente che da Platone in avanti caratterizzerà la cultura occidentale. Non vi è distinzione alcuna fra le funzioni del corpo e quelle della mente, fra gli organi del corpo e quelli dell'anima: nei poemi omerici, in particolare nell'*Iliade*, il corpo, come sottolinea Galimberti (1991, p. 28), o meglio l'organo corporeo «non è sentito come una *cosa*, ma come espressione di una *funzione* il cui senso emerge dalla *situazione* che il corpo di volta in volta assume nel mondo in cui opera». Ricordiamo un altro punto dell'*Iliade*. Analizzando la psicologia di Achille, si nota che l'eroe non possiede una coscienza soggettiva, ma viene mosso nel momento delle decisioni da agenti esterni: è sempre un dio a dirigere le sue azioni. Cfr. Vegetti (1988; 1996).

raccontate però le avventure dei lunghi dieci anni di viaggio (Ulisse è stato lontano da Itaca per diciannove anni). E anche se si insiste e si permane nei confini imposti dalla cultura cavalleresca di quel «medioevo omerico» (Marrou, 1994<sup>4</sup>, p. 27), Odisseo, al pari di Telemaco, è una figura affrancata dall'ossessione di divenire il perfetto eroe. Non sono più la perfezione e la staticità a sorreggere l'uomo nel suo percorso di maturazione personale: allo stesso modo, non è più l'idea di una morte gloriosa a orientare le sue azioni.

L'eroe del *ritorno* incarna un'individualità creativa che si alimenta della conoscenza di sé destinata a non esaurirsi con il ritorno a casa<sup>19</sup>. Per molti versi, la paideia di Odisseo è in linea con una concezione più vitalistica dell'agire umano, per la quale si allenta la dipendenza dalle volontà superiori. Nello spazio sublunare, compare la possibilità di una primordiale autodeterminazione, di un accenno al libero arbitrio: Odisseo dà prova di un pensare e di un agire che, a differenza di quelli dei compagni, sono in grado di staccarsi dal puro circostanziale, dall'evento, dalla necessità presente, poiché «calcola» le conseguenze. Egli sa aspettare, sa sopportare, mette a frutto un *noèin* pareggiabile quasi a una capacità profetica o, facendo nostri gli apporti delle scienze epigenetiche attuali, a una ipercoscienza collettiva grazie alla quale riesce a selezionare, da più conoscenze, quelle che lo conducono al successo.

### 2.3

#### L'*agogè*: civismo e arte

L'*aristeia* è stato per l'uomo arcaico un ideale esistenziale, nutrito da una solida etica familiare e sorvegliato intenzionalmente dall'intera comunità. Come tale, l'idea dell'eroismo, calato nelle diverse realtà territoriali, si è evoluta in parallelo alle costanti trasformazioni interne alla civiltà ellenica. Stando alle fonti e agli aneddoti di epoca classica ed ellenistica, in modo particolare a Sparta la formazione dei giovani passa quasi unicamente attraverso l'obbedienza alle gerarchie e attraverso un sistemico percorso

19. Il viaggio di Odisseo, che è in primo luogo viaggio di conoscenza e di formazione di sé, non termina con il ritorno a Itaca; infatti Tiresia, nella sua profezia, annuncia un viaggio senza fine: è impossibile che vi siano uomini «che non sanno del mare», «che non mangiano cibi conditi di sale», «che non conoscono navi». Il viaggio di Odisseo allora può essere interpretato come un processo di conoscenza e di costruzione identitaria che non conosce i limiti di un'acquisizione razionale, ma che si alimenta di prospettive infinite, di sperimentazione, di enigmatico, del non-razionale. Cfr. Bruni (2019).

dall'impronta militare. Ciò che si chiedeva a un giovane spartano era la totale adesione al sistema valoriale e sociale che faceva di Sparta l'esempio dell'ordine sociale, della stabilità politica, della sicurezza economica, garantiti dall'opera riformatrice che fu di Licurgo (cfr. Ciccotti, 1967). Conservatorismo, patriottismo, eroismo erano di fatto le bussole di orientamento nella vita di ogni giovane, uomo e donna, cui si doveva guardare senza distrazione dall'infanzia fino alla morte.

In questi termini la *polis* laconica veniva ritratta dagli ammiratori filospartani di tutta la Grecia. Tucidide, Platone, Senofonte costruirono il mito di Sparta come Stato sicuro e ordinato, come patria della buona educazione e come luogo del rigore morale.

All'archetipo ideale e al tempo stesso utopico di Sparta gli aristocratici ateniesi si rivolgevano con riverenza e nostalgia. D'altra parte, costoro avevano assistito alla sconfitta, militare e soprattutto ideologica, subita da Atene ad opera di Sparta nella guerra del Peloponneso; avevano visto, con il rientro dei democratici in città, Socrate ingiustamente accusato di corrompere i giovani e condannato a morte nel 399 a.C. È comprensibile che sullo sfondo di un simile clima politico, che pose fine al sogno di potenza ateniese, Sparta emergesse come riferimento positivo in antitesi alla discendente parabola attica. In altro modo, gli intellettuali ateniesi del V secolo si sentirono attratti dalla storia spartana, fin dalla leggendaria fondazione e dall'istituzione della diarchia avvolta in un alone di mistero e idealità. Al tempo stesso Dori ed Eraclidi, gli Spartani diventavano esempio di fierezza, i leggendari discendenti di Eracle. E Sparta si ergeva a città-modello che, dopo la durezza della guerra civile e delle sue tragiche conseguenze (Tucidide, I, 18,1), seppe darsi per opera di Licurgo la «buona legislazione» (*eunomia*) (Erodoto, I, 65,2).

Nella riflessione sulle cause del declino, passando in rassegna le diverse forme costituzionali delle città greche alla ricerca per Atene della forma di governo ottimale, quella di Sparta spiccava come il migliore esempio di Stato e di società, al punto che lo stesso Platone nella *Repubblica* si lasciò ispirare dall'utopico modello licurgeo (cfr. Baltrusch, 2002, pp. 59-74).

Sul versante opposto, Euripide fa pronunciare ad Andromaca l'accusa rivolta alla gente di Sparta che è «odiosa a tutti gli uomini» (*Andromaca*, vv. 445-452); Aristotele (*Politica*, 1269b, 14-15) condanna la costituzione della città lacedemone e censura il costume delle spartane troppo libere, facili a socializzare in pubblico, lascive e, come la mitologica Elena di Sparta, le tratteggia come poco decorose nell'abbigliamento, con le gambe scoperte durante le esibizioni sportive.

Pregiudizi questi, generati da non spartani, che in positivo e in negativo hanno sopravvissuto ai tempi: ancora Rousseau, che aveva potuto leggere le *Vite* di Plutarco nella traduzione in francese di Jacques Amyot (le *Vite* del 1559 e i *Moralia* del 1572), nel *Contratto sociale* identifica Sparta con la figura del legislatore-pedagogo Licurgo e ne fa il dipinto ben riuscito dell'uguaglianza e della pacifica convivenza fra gli uomini. E poi, Hitler che nel 1929 richiama Sparta nel suo discorso pubblico a Norimberga come «un modello per la Germania, perché stermina i suoi figli più deboli. In questo modo rinasce la forza».

Ma Sparta si fece un *unicum* soprattutto per il suo sistema educativo, che dal periodo ellenistico divenne noto come *agogè*. Anche in questo caso la rappresentazione della paideia spartana fu costruita sull'antagonismo fra Sparta e Atene, che restituiva un quadro molto dubbio e nebuloso (cfr. Lanzillotta, 1984; Todd, 2000). Le fonti tarde, segnando l'inizio della lunga narrazione più idealizzata che realistica, si sostenevano sull'antitesi fra Sparta come una città-caserma, austera e refrattaria all'eccesso anche nelle forme espressive (cfr. Michell, 1952; Huxley, 1962; Richer, 1998), e Atene che, da città simbolo dello spirito colto, rappresentava la sede per eccellenza dell'eleganza, della cura intellettuale, della produzione artistica, della filosofia.

Per Plutarco Sparta è la città dove gli uomini sono impegnati solo in affanni militari o dediti a irrobustire il fisico, riducendo al minimo ogni istruzione di lettura e scrittura (*Vita di Licurgo*, 16). Aristotele immagina il motivo del successo spartano nell'impegno esclusivo nelle cose della guerra e faceva coincidere il declino della città con la fine della condizione militare «giacché [gli Spartani] non sapevano vivere in ozio» (*Politica*, 1271b). Senofonte dipinge gli Spartani come ideali di virilità, forgiati sin da fanciulli a «sopportare le ingiustizie» senza turbamento (cfr. Janni, 1965, pp. 43-63). La paideia lacedemone, poi, ai suoi occhi appare l'espressione più marcata di quel senso di responsabilità intergenerazionale che a Sparta garantisce la pacifica e proficua convivenza. Per Senofonte anche il sistema paideutico, organizzato come quello politico, era in sostanza il mezzo per garantire l'uguaglianza sociale attraverso l'adesione convinta ai valori dell'*eunomia* (*Costituzione degli Spartani* 2, 10). E infine spiccano precetti e aneddoti sull'universo femminile spartano, famoso in ogni angolo della Grecia classica, per caratteristiche assai inedite. Aristotele (*Politica* 1269b, 14-1270b, 7) non ricorre a eufemismi e punta il dito contro l'eccessiva libertà concessa alle donne spartane, che «vivono senza freno, rotte a ogni dissolutezza e in lussuria» (ivi, 1269b, 23).

Noti per la vita sobria che conducevano come ricorda Plutarco, o sempre dediti all'esercizio militare, come scrive Isocrate, o abituati a parlare poco preferendo il silenzio, come sostiene Platone, gli uomini e le donne a Sparta si formavano secondo uno schema fisso (cfr. Marrou, 1994<sup>4</sup>, p. 46).

In questo quadro cristallizzato della città l'educazione è un capitolo assai importante, anzi è il *focus* più rappresentativo dell'intera società spartana. La *polis* si identifica con il suo sistema educativo che, a sua volta, è specchio e sostegno della costituzione politica. Al suo modello ci si rivolge in virtù degli ottimi risultati raggiunti dall'*eunomia*, che in ogni caso – si riconosce – ha prodotto ricchi frutti solo grazie allo spirito educativo che ne ha determinato la forma e l'ha guidata. La paideia è il pilastro del funzionamento del sistema politico. Tanto è vero che Platone, pur ammirando il conservatorismo laconico, proprio nel sistema educativo coglie la falla che ha inquinato la fortuna della città. Unicamente improntata all'obbedienza, al coraggio e all'esercizio fisico, la paideia spartana non diede per il filosofo ateniese la giusta attenzione ai valori spirituali. Nelle *Leggi* si percepisce l'idea dell'incapacità dorica di pensare a una formazione integrale dei suoi uomini, preparati in tutto e per tutto sul piano fisico-militare e avendo assimilato i valori della forza e della guerra, senza essere supportati dal richiamo alla moderazione e alla temperanza. Per Platone l'esclusività del carattere militare della paideia è all'origine del fallimento dell'intera struttura civica (cfr. PAR. 3.1).

Tuttavia, quando la potenza ateniese era ormai al tramonto, il ricordo di Sparta arcaica aveva per gli aristocratici ateniesi delusi un evidente sapore malinconico (cfr. Plutarco, 1996, pp. 12-3). Prevalsa la nostalgia delle istituzioni e delle pratiche educative appartenute a una città trasfigurata in sogno, *Le mirage spartiate* (cfr. Ollier, 1933). Si ricordava la paideia del giovane spartano, descritto ripercorrendo il processo di divenire uomini dalla nascita fino al raggiungimento di quella maturità che per tutta la vita lo faceva sentire perennemente un soldato pronto a combattere per la sua patria. Il carattere cavalleresco dell'educazione forgiava il giovane come guerriero per la *polis* e l'*aretè* si identificava totalmente con l'eroismo collettivo.

«È bello infatti giacere morto per un soldato valoroso che, / combattendo in difesa della propria patria, cade tra le prime file» (Tirteo, fr. 10 W.). Queste parole dovevano risuonare all'orecchio di ogni cittadino libero come monito comportamentale ed esistenziale.

Ancora una volta, più dei libri e delle regole istituzionalizzate, la parola del poeta Tirteo fungeva da insostituibile strumento paideutico per socializzare ciascuno ai valori identitari, ai riti e ai culti che lo includevano nella

strutturazione sociale della città. L'educazione era un tutt'uno con la città, tanto che l'organizzazione dell'educazione per fasce di età non era che il calco della medesima suddivisione per classi di età in vigore per l'architettura sociale.

Fino ai sette anni, accanto all'educazione familiare, la socialità dei bambini, divisi in gruppi, era affidata a un magistrato detto *paidonomos*, letteralmente "colui che detta le leggi ai bambini" e che sorvegliava i ragazzi fino al compimento dei venti anni. Da questo momento i giovani, detti *eirenes* (efebi ad Atene), erano ritenuti adulti, divenivano cittadini (spartati), entravano nell'esercito, socializzavano con i coetanei e stabilivano relazioni con gli adulti.

Senofonte nella *Costituzione degli Spartani* e Plutarco nella *Vita di Licurgo* riferiscono che l'*agogè* durasse tredici anni e avesse una struttura triadica: per un quadriennio veniva curata l'educazione dei fanciulli dagli otto agli undici anni, per un successivo quadriennio l'educazione dei ragazzi dai dodici ai quindici anni d'età, per un quinquennio l'educazione degli ireni dai sedici ai venti anni. A trent'anni d'età si era pronti per il matrimonio, per la procreazione e per la costruzione di una famiglia propria.

Anche questi momenti, apparentemente informali, erano tasselli fondamentali del meccanismo educativo spartano, lineare e semplice, in cui nulla era però lasciato al caso. Pensiamo, ad esempio, alla fortissima valenza formativa della pederastia e della *krypteia*. A Sparta i momenti conviviali, nonostante l'austerità e la morigeratezza dei costumi, erano fondamentali: i giovani crescevano, si formavano e si conformavano stando insieme. La concezione "statale" dell'educazione si nutreva del rispetto delle gerarchie generazionali e dell'esempio degli adulti. Su questo terreno di fitte relazioni va collocata la pederastia, una vera e propria pratica che legava l'adulto, "amante", e il giovane, "amato", il quale in virtù di questa elezione veniva cooptato nei pasti in comune, i *sissizi* (*syssitia*).

L'istituzione della mensa comune (*Repubblica*, 416c; 458c; 547d) funzionava come continuazione in tempo di pace della vita militare (Plutarco, *Moralia*, 226d-e). In alcuni aspetti ricorda il più famoso simposio, espressione politica e culturale attica (cfr. Vetta, 1983; 1992; 1996; Lombardo, 1987).

Senza alcun richiamo all'intrattenimento e con l'anomala assenza del vino, presente invece abbondantemente nella cultura simposiale, della danza e di ogni forma di piacere (cfr. Nafissi, 1991, p. 173 ss.), i *sissizi* spartani arcaici assomigliano piuttosto a quotidiani appuntamenti pubblici che si svolgevano sempre allo stesso modo, forse seguiti anche da momenti pri-

vati sulla scorta dei simposi. Nei *sissizi* prevaleva la semplice ritualità anche nella scelta delle vivande, tutto era essenziale e, rifacendosi allo spirito dell'*eunomia*, ogni differenza fra i commensali veniva rigorosamente livellata. In tempi più recenti

si è arrivati a supporre che nella società spartana d'età arcaica accanto alle grandi feste pubbliche esistesse un'occasione poetica privata, che non può essere identificata con il *συσσίτιον* di cui parlano gli autori ateniesi classici, ma con un simposio che, a mo' di *secunda mensa*, rappresentasse il momento in cui il rituale pubblico cedeva il posto alle riunioni private, dove si ritrovavano i singoli gruppi di cittadini, con i quali in quella convivialità intima rifuliva anche l'eco della festa cittadina appena celebrata (Quattrocelli, 2002, p. 12).

Se la pederastia costituiva una dimensione imprescindibile del processo formativo del giovane spartano che attraverso le relazioni con l'adulto si preparava alla vita sociale, la pratica della *krypteia* chiarisce ulteriormente lo spirito dell'*agogè* spartana. Nella radice il termine fa riferimento al "nascosto"; alcuni l'hanno definita come una sorta di rito di iniziazione durante il quale, per dimostrare di essere pronto a diventare membro della comunità, il giovane doveva uccidere un ilota. Altri hanno ricondotto la *krypteia* a un rito iniziatico e altri ancora come Platone (*Leggi*, 633b-c), appellandosi all'origine etimologica, l'hanno considerata una prova di resistenza attraverso la quale il giovane doveva dimostrare di riuscire a vivere per un certo periodo di tempo nascosto e lontano dalla città (cfr. Lupi, 2020<sup>4</sup>, p. 138).

Nonostante le fonti classiche ed ellenistiche abbiano molto insistito su questa immagine standardizzata, non del tutto genuina, di Sparta come città militare, e abbiano ancora di recente influenzato la costruzione di una leggenda intorno alla straordinaria particolarità di Sparta rispetto alle altre *poleis* greche, la vicenda di Sparta con la sua costituzione e con la sua *agogè* va pensata e interpretata prima di tutto storicamente, ossia sulla base del ruolo effettivamente svolto dalla città nell'ambito dell'intera parabola ellenica. Sparta, in altro modo, è stata una *polis* greca, una realtà non diversa dalle altre, che ha avuto la sua parte nella costruzione della civiltà greca. Sebbene sia stato indiscusso l'apporto militare, non c'è motivo per dubitare del contributo lasciato sul piano dell'ordinamento politico e di certi costumi importanti per il grande piano di sviluppo della civiltà greca (cfr. Terrence, 1979; Nigel, 1995; Whitby, 2002). Seguendo questa prospettiva, occorre interrogare ciò che resta della Sparta arcaica. Così, all'imma-

gine leggendaria degli Spartani generalmente incasellati in stereotipi si affianca un altro volto, sostenuto dalle scarse fonti dirette che sono le voci frammentarie dei poeti che di Sparta arcaica incarnarono etica e sensibilità. Innanzitutto, accanto al pensiero per la guerra e della guerra, emerge l'importanza paideutica del rituale religioso che, insieme a quello ginnico, aveva un posto fisso nel calendario delle festività spartane. Seppur incerti, si ritiene che almeno tre fossero gli appuntamenti annuali in cui si radunava la popolazione. Le tre feste periodiche rispecchiavano *in toto* i principi dell'etica lacedemone: erano in onore di Apollo e si svolgevano fra canti e danze secondo lo schema della divisione civica delle tribù e delle fratricie (cfr. Brelich, 1969). Durante i cinque giorni estivi in cui si svolgevano le *Gymnopédie*, ad esempio, uomini e donne di tutte le età, con esclusione dei celibi, si dilettavano in competizioni corali e danzavano nudi (*gymnoi*) evocando l'importanza, anche nelle *performance*, delle gerarchie e delle età per il buon ordinamento della *polis*. Ad Apollo erano dedicati i sacrifici delle feste *Giacinzie*, che coincidevano con il capodanno e alle quali partecipava tutta la popolazione, senza esclusione alcuna, compresi coloro che abitavano nelle zone limitrofe di Sparta (i *perieci*). Si ricordava l'eroe Hyàkinthos amato da Apollo e al dio si intonava a conclusione il peana, il canto di guerra "che guarisce", con la funzione di propiziare l'inizio del nuovo anno.

Il poeta Terpandro di Lesbo, una delle nostre fonti dirette di Sparta arcaica, era diventato famoso per aver riformato l'agone citarodico all'interno delle Carnee, le feste in onore di Apollo Kàrneios che gli Spartani celebravano per nove giorni a fine estate (cfr. Gostoli, 1990) in ricordo della propria discendenza dorica e del valoroso temperamento.

Può stonare in prima battuta il fatto che proprio un poeta come Terpandro, di stirpe nobile, da Lesbo si fosse potuto spostare alla volta di Sparta e qui restare. Lacedemone era nota in epoca classica per aver fatto della guerra l'unico polo di interesse collettivo. Evidentemente, se isoliamo il mito costruito di Sparta, se relativizziamo le informazioni ideologiche tarde, emerge con la testimonianza degli unici presenti in città negli anni della sua *akmè*, che Sparta era la *polis* «dove fiorisce il vigore guerriero dei giovani e la Musa sonora / e Giustizia dalle ampie strade, che ispira ad opere belle» (fr. 5 Gost.). Si sa, inoltre, che a Sparta proprio Terpandro fondò la prima scuola poetico-musicale. Venuto da Lesbo, a Sparta trasferì il gusto raffinato e rinnovò le forme musicali. In altro modo Sparta appare, più che una caserma, un centro di attrazione di artisti stranieri, motivati a fermarsi nella *polis* dalla possibilità concreta di trovare sostegno statale per la valorizzazione artistica e per la promozione poetica a scopo paideutico.

A conferma di questa lettura inconsueta di Sparta va ricordato il legame profondo che essa aveva con Delfi e con il santuario dedicato proprio ad Apollo, protettore della poesia, della danza, del canto, delle arti in genere compresa quella medica.

Un'ipotesi plausibile è che non poco abbia giovato al fiorire artistico di Sparta arcaica la solidità politica e sociale raggiunta dopo la prima guerra messenica. Dopo Terpandro, con Tirteo e Alcmane, anch'essi stranieri, crebbero ancora l'importanza e la funzione della poesia che trovò ampio spazio presso la comunità in momenti pubblici e privati di grande comunicazione artistica e pedagogica (cfr. Bowra, 1973; Calame, 1977; Vetta, 1983).

Allo stesso modo, di condivisa considerazione godevano le gare olimpiche nelle quali gli spartani si distinguevano rispetto a tutti gli altri Greci: Pausania (3,14,3) ad esempio narra del corridore Chionis vincitore per ben sei volte e ci parla di Polypeithes come il primo vincitore con la quadriga nella 74ª gara olimpica del 484 a.C., quando in generale le vittorie del periodo arcaico restavano per gli atleti spartani solo un ricordo (cfr. Moretti, 1957; Patrucco, 1972). Nell'VIII e nel VII secolo a.C. Sparta era, dunque, un centro artistico e culturale a tutto tondo. Per il resto permangono le attestazioni classiche, frutto di rimaneggiamenti e idealizzazioni. Da una parte, quindi, ci sono come uniche voci dirette quelle dei poeti Terpandro, Tirteo e Alcmane che sono frammentarie; dall'altra parte risaltano i racconti e gli aneddoti di epoca classica ed ellenistica che sono per lo più visioni ideologiche o di oligarchici ateniesi filospartani o di democratici antispartani.

Anche per Sparta la poesia è la nostra preziosa fonte: essa informa sullo spirito della paideia arcaica ed è al tempo stesso documento formativo, ossia il mezzo cui si faceva ricorso, *naturaliter*, per formare il *polites* e per esortare all'*aretè* identificabile a Sparta con l'eroismo collettivo. Non conta il valore del singolo per sé: la guerra non è il campo omerico di Achille che afferma il personale *status* di eroe, bensì è il richiamo alla coscienza individuale del sacrificio di sé in nome dell'onore della *polis*. Ci si sacrifica per la città, non si cerca la gloria personale, così che le elegie di Tirteo non sono più la descrizione dell'*aristia* di un singolo eroe che vince su un avversario come nei racconti epici, diventano altresì parensi civile che ingloba, insieme al coraggio e alla combattività, il senso del dovere e del rispetto della norma.

Nella parola che esorta a combattere era racchiuso il messaggio formativo arcaico che, inizialmente collegato all'esclusivo dovere di guerra e alla realizzazione individuale dell'eroe, si avvia a prendere la sostanza di una paideia politica, cioè legata alla *polis*, all'idea di diritto, di servizio alla comunità secondo la legge.

«Orsù, ciascuno resista a gambe ben divaricate, fermo su entrambi i piedi, / piantato a terra, mordendosi le labbra con i denti». Tirteo testimonia in questi termini (fr. 10 W.) l'universo, aristocratico e conservatore, fondato su un'etica totalitaria dove conta la comunità e dove l'individuo vive per la città. Un universo che da un certo momento in poi si fece esempio per tutta la Grecia, sopravvisse nella storia e nella riflessione classica intorno al buon governo, intorno allo Stato e alla paideia. Come ha evidenziato Jaeger, «l'intera nostra tradizione circa Sparta e la Costituzione di Licurgo risulta così formata in modo unitario secondo lo spirito d'una posteriore teoria dello Stato e dell'educazione, e risulta in tal senso antistorica» (Jaeger, 2018, pp. 169-70).

Potrebbe stupire che Erodoto, menzionando nelle *Storie* Sparta in ben 480 occasioni (cfr. Lévy, 1999, p. 123), non abbia fatto alcun richiamo alla paideia spartana, all'*agogè* come sistema di educazione. Come tutte le città e tutti i popoli, nelle *Storie* anche Sparta subisce l'ineluttabile e naturale destino del cambiamento: «le città che in passato erano grandi, per lo più sono diventate piccole, mentre quelle che al mio tempo erano grandi, furono piccole in antico» (*Storie*, I, 5,4). La Sparta arcaica, dunque, vive come un monumento nelle narrazioni dei posteri, tanto in Erodoto quanto in Senofonte, fino a Platone e all'alto ellenismo passando per Plutarco. Come se la sua immagine fosse mitizzata soprattutto in materia educativa, ogni autore ha dipinto una raffigurazione particolare e personale del modello educativo dorico, talvolta facendo imperare unicamente il carattere di addestramento militare della paideia. E così facendo, si è finito per fotografare solo un aspetto, certo importante, di ciò che fu Sparta all'origine, quando cioè l'ideale guerriero aveva potuto ben convivere con una intensa sensibilità artistica e dove la formazione delle ragazze e dei ragazzi presupponeva anche l'attenzione alle arti, alla musica e alla danza, così come alla cura del corpo. Sparta, sottolinea Marrou (1994<sup>4</sup>, p. 51), «ha cominciato ad essere dura soltanto nel momento in cui declinava».

Ed è in questo *kosmos* che l'*andreia* si faceva la bussola che orientava l'educazione. Intesa già nel suo primo riferimento semantico, essa traduceva il farsi uomo per gli spartani, vale a dire il diventare coraggiosi, virili, pronti a sopportare ogni prova. E tra queste prove la guerra era la punta dell'*iceberg*, cui ci si preparava attraverso un tirocinio che iniziava dalla nascita e proseguiva senza distrazioni attraverso un capillare esercizio centrato sull'acquisizione di abitudini per fortificare il fisico e il carattere, nel contatto diretto con la natura, con le asperità climatiche (cfr. Nafissi, 2018),

con un regime di privazioni materiali, dove anche il cibo per saziarsi andava faticosamente conquistato rubandolo.

## 2.4

Paideia, *politeia* e *dike*

Tra sentimento civico, cura dell'anima e rispetto religioso, la paideia occupa il centro sia della riflessione speculativa sia dell'interesse politico.

Nel definire l'architettura formativa, tra idealità e realtà, teoria e prassi, la paideia è invocata come farmaco salvifico di fronte al disorientamento e all'instabilità del tempo. A ben vedere, Atene è stata il laboratorio culturale di tutta la Grecia. Nella *polis* si mettono a frutto le più importanti esperienze e si delineano indirizzi e caratteri che l'educazione, l'arte, la riflessione politica assumono nel periodo di transizione fra VI e V secolo. Senza dubbio, una grande rivoluzione arriva con Solone: sotto il profilo educativo, questo poeta e legislatore assume un'importanza considerevole (cfr. Manfredini, Piccirilli, 1990, pp. IX-XXXVII, 105-284; Domínguez Monedero, 2001). Le sue riforme, i versi pervenutici della sua poesia (poco più di 200), nonché le tante informazioni indirette di Platone, Plutarco, Aristotele, Erodoto e Diogene Laerzio, sono una chiave fondamentale per comprendere le coordinate paideutiche che caratterizzeranno l'educazione anche negli evi successivi<sup>20</sup>.

La città dinanzi a Solone è un'Atene (e un'Attica) anzitutto in crisi di giustizia: dilaga la corruzione giudiziaria, sempre più marcato è il divario tra i nuovi ricchi (i *kakoi*) e i vecchi nobili, la proprietà fondiaria è concentrata ormai nelle mani di pochi grandi possidenti. Alla città e agli ateniesi Solone (fr. 4 W.) si presenta innanzitutto come educatore, che vuole insegnare l'*eunomia* come condizione di ordine, di giustizia, di convenienza contro la *hybris* che porta alla rovina attraverso la guerra civile (*stasis*) e l'accecamento (*ate*) (fr. 1-3 W.). Le leggi, le riforme, le elegie di Solone sono tutte orientate a un fare educativo che richiede una sua pedagogizzazione e che sarà attenzionato da Platone nella sua riflessione politica. In questa direzione e rinnovando l'invocazione omerica ed esiodea, il poeta-arconte si rivolge alle Muse (cfr. Massa Positano, 1947). In particolare, affida a *Mnemosyne* la sua invoca-

20. Sui riferimenti cronologici e sulla datazione dell'opera politica di Solone, al di là delle testimonianze di Diogene Laerzio e di Aristotele e alla ricca letteratura, cfr. Ferrara (1964); Giammarco Razzano (2001); Irwin (2005).



zione perché si faccia garante di saggezza e di veridicità (di memoria) per il suo canto; le chiede pure ispirazione per definire un programma improntato al principio del *metron*, quella misura che procede secondo ordine.

Lo Stato è concepito come un banchetto dove tutto deriva dalla capacità dell'individuo di agire, di possedere e accumulare ricchezze; il tutto si basa sulla giustizia e sulle leggi, vero fondamento e bussola per il singolo e per la comunità. A ciascuno, dunque, si chiede responsabilità e moderazione. Paideia si lega a *Dike* ed entrambe si supportano a vicenda, assumendo una forte valenza individuale e collettiva: «questo dovrebbe essere il senso della *misura* nella legislazione soloniana: una città-banchetto in cui ciascuno ha il proprio posto a seconda dei propri meriti, e in cui trasgredire significa peccare di *hýbris*» (Reggiani, 2015, p. 329).

In questa nuova concezione di Solone la giustizia supera il severo e timocratico codice di leggi di Dracone<sup>21</sup> e acquista carattere più corale, arriva a farsi cosmica perché mira espressamente a inglobare l'universale, il *kosmos*, più che la circoscritta *polis*.

Ecco, dunque, che il Solone arconte e poeta elegiaco, nel suo disegno politico restauratore, produce un singolare innesto fra l'attività politica e la tensione pedagogica. Per restaurare i vecchi rapporti proprietari e l'ordine sociale bisogna avviare azioni normalizzatrici sotto il segno di *Eunomie* che «pone in ceppi gli ingiusti, / liscia le asperità, fa cessare il *kóros*, affievolisce la *hýbris*, / dissecca i fiori prosperosi di *áte*, / raddrizza le sentenze tortuose, mitiga le opere superbe, / fa cessare la discordia civile, / pone fine all'ira che nasce dalla rovinosa contesa, / ed insomma sotto di lei tutto è tra gli uomini ben fatto e assennato» (fr. 4 W., vv. 32-39).

Nel clima del moralismo, tanto severo quanto fiacco, rimbomba l'amarezza del presente e si leva un grido di paideia che pare più futuristico che immediato, in quanto è affidato ai tempi della "silenziosa" Giustizia. Anche la consolazione di un destino garantito dalla protezione divina<sup>22</sup> evidenzia il contrasto con lo stato morale, deliberatamente voluto, dei cittadini (i cittadini [*astoi*] vogliono [*boúlontai*]). I nuovi ricchi e i grandi latifondisti, affascinati dalle ricchezze (*chrémata*), mettono a rischio i consolidati equilibri sociali e procurano la terribile schiavitù (cfr. Masaracchia, 1958). Pertanto, Solone si presenta come l'educatore accorato degli Ateniesi, come colui che

21. Cfr. Aristotele (*Costituzione degli Ateniesi*, 4).

22. Cfr. fr. 4 W., vv. 1-4: «la nostra città non andrà mai in rovina per decreto di Zeus / o per volontà dei beati dèi immortali: / ché una tale magnanima custode, / Pallade Atena dal terribile padre, tieni su di essa, dall'alto, le sue mani».

insegna a scongiurare i drammi procurati dall'ingiustizia e dal malgoverno, da «Disnomia [che] procura moltissimi mali alla città» (fr. 4 W., v. 31)<sup>23</sup>.

Con un moralismo rigido e senza la *vis* omerica o esiodea, l'arconte vuole superare le divisioni del momento, realizzando con lungimiranza la sua vocazione paideutica; e inizia l'opera ponendo le basi di una nuova, e onestamente giusta, legislazione.

Con Solone l'individuo e la collettività vivono all'interno di un progetto di maturazione e di progressiva formazione di tutti, costruito intorno al *meson*. La moderazione sorge dall'equilibrio e richiede: *a*) la responsabilità collettiva (la *polis*); *b*) la ragionevolezza del singolo nel desiderare secondo legge la coesione sociale; *c*) il ruolo delle divinità che ispirano l'opera del legislatore e lo assicurano<sup>24</sup>. Quando infatti Solone presenta la parola poetica, che è politica e formativa, dipingendo il malgoverno e gli opposti frutti della giustizia, risulta che «protagoniste della riconciliazione sono dunque le leggi, quelle che Solone stabilisce, con un'azione che il legislatore condivide con le divinità e soprattutto con Zeus e, significativamente, con il medico: proprio le leggi possono rendere la situazione *artios* [adatta]» (Cuniberti, 2011, p. 12).

Nell'idea soloniana di ordine, tanto cara ai Greci di tutti i tempi, vi è una fusione di individuo e comunità, di singolo e *polis*, di uomo e *kosmos*, che va costruita, rafforzata e vigilata per l'intera esistenza. Solone, da arconte conciliatore (*diállaktès*), elabora questa idea e svolge la funzione di mediatore fra le parti: pur di origini nobili, non aderì mai a un partito, piacque per l'onestà ai poveri, fu in sintesi l'uomo giusto per traghettare Atene verso una stagione nuova, superando le discordie e la corruzione dilagante. Per l'indagine pedagogica, ciò che più conta è la valenza formativa che va assumendo con la sua opera il *logos* poetico e politico.

23. Questi mali che si sono diffusi nella città, corrompendo rovinosamente i giovani, finiscono per allargarsi a macchia d'olio anche oltre i confini della *polis*, come prova la condizione dei molti costretti a emigrare. E così «molti dei poveri emigrano verso una terra straniera, / venduti e legati da non più tollerabili catene» (fr. 4 W., vv. 23-25).

24. Cfr. Faraco (2017, pp. 26-7): «In particolare si osserva nel testo [Elegia delle Muse] che nella prima parte è presente un'idea della giustizia prevalente che sembra governare le vicende umane, mentre nella seconda parte l'esistenza umana risulta controllata o meglio soggiogata al potere imprevedibile, capriccioso, della sorte. Si potrebbe anche ritenere che la contraddizione nella teodicea soloniana dipenda dall'enfasi che il legislatore dà, nella seconda parte, alla responsabilità umana anche per l'ignoranza dei propri limiti: ogni risultato giusto dipende dalla conoscenza del futuro, limitatissima per gli uomini, ma prerogativa divina».

La parola dell'*epos*, come era stata quella omerica, si fa ora politica in senso stretto, arrivando a essere usata come un'arma potente, a difesa del proprio governo dagli attacchi avversari che agitavano la vita della città.

Il *logos* di Solone, intenzionalmente educativo per gli ateniesi, è foriero di verità, si carica di sacralità e di necessità per la comunità. La sua potenza formativa deriva dalla capacità comunicativa, dipende in altro modo dalla capacità di produrre conoscenza, di persuadere ed esortare al "bene". L'importanza filosofica e pedagogica di Solone sta inoltre nella nuova interpretazione della vicenda umana: alla forza come qualità dell'eroe epico, subentra la parola che nasce nel terreno della relazione. Non è più l'uomo solitario, interprete dell'onore e della vendetta necessaria, il protagonista della nuova era, bensì l'uomo che evita il narcisismo, placa la discordia, sa mediare, si fa *politico* e, consapevole della propria fragilità come sua condizione ontologica, sa di dover prestare attenzione alle conseguenze delle proprie azioni, delle proprie parole, delle proprie opere.

L'essenza della nuova concezione di vita, di formazione umana e di azione politica risiede nella capacità di stabilire rapporti umani. Anzi, è la ricerca della relazione, della condivisione nella *polis*, della tensione alla concordia, a diventare l'obiettivo principale della paideia e della *politeia*. Se l'uomo omerico esercitava la forza contro un nemico esterno, Solone considera l'ordine minato da nemici interni alla città. Non solo! Vede che la contesa è fra le parti che abitano la *polis*, constata che la coscienza delle antiche norme religiose e divine si è spenta. Ed è proprio dal *nomos* che la parola si divulga, riparte per restituire alla *polis* un fondamento spirituale, un principio ideale che unisce. La sua opera politica e poetica ha voluto fondare, su un rivisitato corpo valoriale, i legami che regolano e tengono unita la città, facendo della parola il veicolo educativo di tutto il popolo ai principi fondativi dell'umana responsabilità (giustizia, limite, moderazione, concordia, relazione) e la guida regolativa della *praxis* politica e legislativa della risanata città.

La profonda speculazione di fatto matura in parallelo alla complessità storica di momenti, nel VI secolo a.C., tormentati da mutamenti bruschi, specie in campo politico. In questo quadro problematico, connotato da stravolgimenti repentini, per un verso si paventa una lacerazione dell'ordine politico e dell'universo valoriale costruito dai padri; per un altro verso, si rafforza la consapevolezza del valore dello spirito, dell'etica e soprattutto della paideia. A questa presa di coscienza si affidava la possibilità di una rinascita, da realizzare sul piano della concretezza storica. L'educazione degli uomini, intesa come formazione umana e intellettuale, fu pensata come presuppo-

sto della congiunzione vitale fra individuo e comunità. L'educazione, che in teoria si andava facendo sempre più ragione di Stato, sempre mediata per il tramite della filosofia e del suo studio, si razionalizza gradualmente all'interno di un programma che, in piena epoca periclea, trova un luogo *ad hoc* (le accademie e le scuole), una sua forma comunicativa (la prosa), finalità precise (formare l'ottimo governatore del popolo), un canone di contenuti (filosofia, lettere, matematica, musica, ginnastica, retorica)<sup>25</sup>.

La paideia e il suo discorso divengono il baricentro della riorganizzazione culturale. I diversi saperi sempre più si dispongono intorno alle linee e alla direzione da conferire per formare l'"uomo nuovo" e l'"uomo giusto" per lo Stato reale. L'ultimo Platone arriva a ipotizzare un'educazione per la realtà, spostando la riflessione dalla città ideale della *Repubblica* alla città terrena delle *Leggi*. Anche Isocrate si calò nella realtà, facendosi interprete di un'educazione pratica, da utilizzare nel concreto vivere in città. E alla cerchia ristretta dei suoi allievi, severamente selezionati per entrare nella sua scuola, affida il suo *logos*, formandoli cioè con la parola e all'uso della parola mediante la pagina scritta delle sue orazioni politiche che diventano materia di esercizio, apprendimento e studio.

La formatività della poesia parlata e cantata ormai appartiene al passato. Nel momento del tramonto della *polis*, specchio ed effetto di una profonda crisi morale, il testo scritto diventa la base sulla quale i giovani discepoli venivano esercitati nei quattro anni del *cursus* scolastico<sup>26</sup>.

25. Dalla *Repubblica* e dalle *Leggi* si può ricostruire il percorso educativo pensato da Platone: tutto inizia con una fase preparatoria detta *propaideia* che dà centralità alle attività ludiche, praticate sotto la supervisione di adulti, intese come funzionali a porre le basi di un sano e armonioso sviluppo del bambino. L'educazione vera e propria inizia a sette anni ed è organizzata tenendo conto della pari importanza che rivestono l'educazione del corpo affidata al *paidotribes* e l'educazione dell'anima che passa principalmente attraverso la *mousikè*, che Platone intende come "arti delle Muse" comprendenti quindi l'arte dei suoni, la poesia e la danza, concepite come vera e propria educazione etica, ispiratrice di moderazione ed equilibrio caratteriale. Oltre allo schiavo-accompagnatore, il *paidagogòs*, si insegnavano dunque la musica (con i maestri, un *chitaristès* e un *hauletès*), le lettere (con il *grammatistès*), la ginnastica (con il *paidotribes*), le matematiche introdotte nella *mousikè* e previste in tutti i gradi di insegnamento (aritmetica, geometria piana e dello spazio, astronomia, acustica).

26. La scuola fondata da Isocrate nel 390 a.C. nasceva in antagonismo con l'Accademia di Platone. Al centro del progetto formativo isocrateo era l'oratoria, a cui si riconosceva il potere di guidare a una profonda formazione morale e, soprattutto, a un sincero sentimento civico. Attraverso il *logos* si promuoveva e si consolidava il sistema valoriale della città democratica. A ciò si aggiungeva che Isocrate aveva reso la retorica strumento della prassi

Il *logos* come parola, che prima era prevalentemente orale e che ora si fa scritta, si carica di valenze etiche e degli ideali politici del momento. Esso è il trampolino di lancio sulla vita reale. Dal punto di vista pedagogico, la vera novità è la rivoluzione attuata nelle strategie di insegnamento, oramai distanti dai metodi del passato. Ad esempio, Isocrate formava il buon oratore sull'idea di *mimesis* e sull'esempio dei suoi dialoghi; inoltre, al contrario dei primi sofisti, maestri di professione e ben remunerati, delineava l'ideale dell'uomo utile alla città, che rifugge la ricerca di un personale profitto. Nel IV secolo, momento fondamentale per la storia della civiltà occidentale, la fiducia sociale è riposta negli uomini «educati al ragionamento e all'arte della parola»; nel riprendere la tesi di Isocrate nel *Panegirico*, agli uomini viene consegnato in eredità il sentimento di orgoglio nazionale. L'essere greci si traduceva nella consapevolezza di appartenere al popolo più colto, vale a dire a quello che meglio di tutti sa far uso della parola.

Con le guerre e la sconfitta di Atene ciò che rimane intatto era proprio questo sentimento. La forza consisteva nell'aver costruito la paideia come sintesi di cultura, di umanità, di dignità, di *eunomia* (benevolenza), di *éleos* (compassione), di "filantropia"<sup>27</sup>. L'aspirazione alla concordia sotto il profilo politico risalta nell'appello all'unità greca e alla pace come prova di un sentirsi parte di una storia unica. L'accorata speranza di riconquistare l'antico prestigio con il ricordo della costituzione dei padri è, allo stesso modo, il lampante riflesso di una concezione più umana e più reale sotto il profilo culturale. Forse mai come nella fase storica del declino politico di Atene, si scopre l'uomo con la sua umanità che infarcisce lo spirito e il fine della paideia fino a combaciare con essa. Anche nella sua misera natura, l'uomo ora viene preso sul serio, trova reale espressione in una società attica che inizia a riconoscerlo in quanto tale e non nella sua idealità. La celebre espressione di Menandro «Com'è amabile l'uomo, quando è uomo» conduce direttamente a una visione riappacificata sul valore da tributare all'essere mortale, più immerso nella vita quotidiana e privata che intento a spiccare con l'eloquenza in pubblico. La paideia mostra ora anche un altro volto, più intimistico, preparandosi a diventare quella che più tardi sarà definita *humanitas*. Non perde il suo tratto sociale, ma la coscienza della crisi morale della so-

didattica, a fondamento dell'interazione maestro-allievo in quanto formidabile mezzo di persuasione attraverso il *logos* e di confronto formativo.

27. Importante risulta la testimonianza di Senofonte, che nella sua *Ciropedia*, soprattutto nel libro I, ricorda gli insegnamenti di Cambise al figlio Ciro, fondatore dell'impero persiano. Al centro della formazione dell'uomo, futuro re, spiccano le qualità di saggezza e temperanza, che saranno i pilastri fondativi dell'educazione persiana.

cietà, quella ateniese del IV secolo, esorta a rivalutare le qualità della persona umana<sup>28</sup>. Mai prima di allora vi è stato maggiore rispetto per l'uomo, per le sue vicende, la sua natura, la sua condizione. Platone e i filosofi in generale offrivano letture e immagini dure, raffigurando gli uomini con i caratteri propri delle divinità oppure, come nel *Parmenide*, con cinica ironia.

A interessare era l'idea di uomo e non l'uomo, tanto che misura di tutto era un dio e mai l'*anthropos*. Quando si parla di paideia classica, quindi, è evidente che ci si riferisce a una razionalizzazione del processo di formazione umana, che dà luogo a una idealità, a una definizione logica dell'architettura educativa, nei termini di contenuti, metodi e finalità.

La paideia, fin dagli evi più remoti, ha di fatto preso corpo sulla base di una visione razionalizzatrice del processo formativo: ha perciò immaginato l'educando come idealità, con lo stesso spirito ha pensato la struttura dei contenuti educativi ed elaborato modalità e fini dell'opera paideutica.

## 2.5

## L'educabilità della virtù

L'essere bello e buono, *kalòs kai agathòs*, ha rappresentato l'*akmè* del percorso formativo pensato per l'uomo greco. Tanto la cura del corpo, mediante l'educazione fisica affidata al *paidotribes*, quanto l'arte delle Muse in una combinazione di *mousikè*, poesia, arte dei suoni e danza, sono stati i due pilastri del sistema paideutico ellenico.

La doppia, e parallela, direzione educativa verso la cura del corpo e dell'anima si fondava sul principio di coniugare la maturazione individuale con l'istanza superiore del "bene comune". La danza, l'arte dei suoni,

28. Per sottolineare questo aspetto, va ricordato che, quando Menandro mette in scena le sue commedie, a reggere la città di Atene era Demetrio Falereo, intento a un'opera di riordinamento sociale e di formazione che si ispira alla scuola aristotelica. La moralità espressa da Menandro, con il suo insistere sulla dignità dell'esistenza tutta e dell'uomo in generale, contribuiva alla realizzazione dell'opera politica e sociale del Falereo. Entrambi tentano di instillare una nuova fiducia nella ripresa della città. Tutte le commedie di Menandro hanno un lieto fine, tutte si muovono nella direzione di aprire la città a una vita nuova, anche presentando sentimenti come l'amore, la generosità, la comprensione che erano inconcepibili per la società di quel tempo. Commenta Tarditi (1973, p. 367) che «nella realtà le cose erano diverse, ma Menandro aspira a riscattare l'uomo dalle sue meschinità, dagli egoismi, dalla volgarità della vita e a restituirlo ad un ambiente dove la famiglia torna ad essere il focolare dell'amore e le classi sociali collaborano unite dalla *philanthropia* contro i danni della Tyche».

la poesia divenivano i privilegiati strumenti di educazione etica, indispensabili per rendere i giovani assennati, moderati, equilibrati, in una parola *sôphrones*.

Nella pianificazione "disciplinare" e "didattica", fino al v secolo a.C., Omero e la tradizione poetica costituivano i riferimenti di ogni buon insegnamento. Nella realtà ateniese del v secolo, tuttavia, si erge a principale fonte di conoscenza la figura di Solone: le sue elegie, il suo ideale di *eunomia*, la ricerca smodata di *Dike* e la condanna della cupidigia (nella quale l'arconte Solone vedeva una causa importante delle guerre civili), rappresentano, nello spirito degli ateniesi, una massima da tenere bene a mente e, soprattutto, da trasmettere come una costante alle giovani generazioni.

In questo stesso periodo, inoltre, l'introduzione della scrittura arricchisce la questione educativa di intenzionalità. Il messaggio orale trova nel testo scritto un sicuro mezzo di permanenza, sicché, in questo rivoluzionario passaggio culturale, matura l'interesse per una più salda programmazione educativa (cfr. Nieddu, 2004). Anche sotto il profilo didattico e disciplinare risultava centrale lo studio delle regole grammaticali della lingua, indispensabile per potersi inserire nella rinnovata società greca. Sul *logos* di Omero, sorto nell'alveo di un universo orale, venivano esercitati gli educandi, affiancando all'esercizio sintattico e linguistico la lettura ad alta voce e l'ascolto di una parola, poetica e filosofica, che ora interpreta e combacia con il nuovo pianeta valoriale. Si rese necessaria la figura del *grammatistês* vicino a quelle del maestro di ginnastica e del maestro di musica. A seguito di un provvedimento politico, il *grammatistês* entrò a pieno titolo nel *curriculum* formativo. A Clistene, infatti, si deve la legge sull'ostracismo, promulgata intorno all'anno 508 a.C. L'*Ecclesia*, la nota assemblea rappresentata dal popolo che doveva votare le leggi della *Boulê*, poteva esiliare dalla città di Atene, per dieci anni, i cittadini ritenuti pericolosi per l'ordine istituzionale. La decisione, dopo discussione pubblica, dipendeva dal voto segreto che 6.000 cittadini scrivevano su un coccio, l'*ostrakon*. L'ostracismo, altrimenti detto "giudizio dei cocci", fu presto abolito per evitarne un uso strumentale allo scopo di liberarsi, con l'esilio, di eventuali avversari politici.

A ben vedere, i mutamenti politici e sociali influenzarono le pratiche di insegnamento. Così come l'ostracismo confermò la centralità dell'insegnamento grammaticale per la scrittura e la lettura, allo stesso tempo le trasformazioni culturali di Atene richiesero un insegnamento che fosse collettivo, tale cioè da coinvolgere la comunità in uno spirito di partecipazione alla causa comune.

Dunque, accanto alla consuetudine dell'insegnamento individuale, non del tutto scomparso, fiorirono le prime realtà educative cittadine. Gli eccellenti esempi dell'Accademia istituita da Platone, del Liceo di Aristotele, sono tutti preceduti nella seconda metà del v secolo da una rivoluzione morale che finalizzava l'educazione a ideali più ampi rispetto ai tempi precedenti: dalle virtù guerriere e militari e dalle qualità nobiliari legate alla nascita, l'educazione viene ora ancorata all'idea e alla pratica culturale, all'acquisizione di abiti intellettuali e di conoscenze apprese grazie allo strumento formativo per eccellenza, la parola, concordemente riconosciuta come mezzo attraverso il quale volgere l'uomo alla virtù.

La concezione sofistica della possibilità di apprendere la virtù sposta radicalmente l'asse del problema educativo, introducendo un *novum* teorico sul farsi, esplicito e implicito, del processo formativo. In primo luogo, la finalità formativa del giovane greco è pensata in vista della realtà politica. Unico scopo diventa formare l'uomo in grado di distinguersi nella vita politica: l'*aretê* doveva essere provata nella gestione della città e non più sul campo di battaglia, perciò era richiesta, sopra ogni cosa, l'abilità dialettica.

D'altra parte, Atene era diventata il centro egemonico di tutta la Grecia, era una città in espansione soprattutto dopo le due vittorie sulla potenza persiana nel 490 e nel 480 a.C. Gli equilibri politici della fase classica disegnavano una nuova geografia che spostava di fatto il baricentro dalle coste ioniche alla Grecia, con Atene in posizione del tutto centrale sotto l'aspetto economico e politico e sul piano artistico e intellettuale. In questa società complessa si avviano importanti cambiamenti che acquistano via via il profilo di vere e proprie rivoluzioni, guidate da figure e idee originali nel panorama ateniese. C'è Socrate, che indirizzava i giovani verso la ricerca della verità; Sofocle educa il popolo cogliendo la spontaneità del singolo; infine c'è Protagora che ad Atene fa l'educatore di professione. Ciò che viene a problematizzarsi è, anche e soprattutto in ambito educativo, il tema del rapporto con la tradizione che fa nascere più posizioni.

Da una parte è forte il peso di una visione conservatrice, difensiva del patrimonio valoriale ritenuto alla base del miracolo di Atene; dall'altra parte si diffonde una posizione più critica verso i principi etico-culturali dei padri, più svincolata da paradigmi predeterminati e dai modelli derivanti dal volere degli dei.

Non è secondario constatare che a mettere in discussione la cultura e i valori tradizionali siano stati pensatori e maestri arrivati da lontano, i quali non sentivano quell'attaccamento alla storia, alle consuetudini, alla morale che per un ateniese rappresentavano un bene assoluto.

Protagora era di Abdera, una città costiera della Tracia in Asia Minore. Si guadagnava da vivere insegnando in maniera itinerante in diverse città greche. Gorgia, a sua volta, era della città siciliana di Lentini e diede prova della sua abilità dialettica durante un soggiorno ad Atene, come componente di una delegazione militare che chiedeva aiuto contro Siracusa.

La prima generazione di sofisti non era, dunque, legata affettivamente e culturalmente alla storia di Atene e per questo c'era chi, come Aristofane, li accusava di essere pericolosi sovvertitori della gloriosa morale della città (*Nuvole*, 1399-1453; 1493-1511). Aristotele, dal canto suo, è sdegnato per il sapere vuoto e ingannevole che i nuovi maestri professano (*Confutazioni sofistiche* I, 165). In generale, gli intellettuali aristocratici scorgono, soprattutto nel relativismo delle loro tesi, il pericolo più grande per l'ordine politico e per la formazione del cittadino secondo i principi di verità, giustizia, e ragione (cfr. Bett, 1989).

Per i sofisti, infatti, la verità assoluta non esiste; esistono al contrario tante verità, tutte valide, a seconda di chi le proclama (cfr. de Romilly, 1988). Tutti in questo mondo hanno pari diritto di esprimere giudizi sulle cose e questi sono efficaci se risultano utili e vantaggiosi. Di fronte al rischio di conflitto, derivante dall'enunciare tesi differenti, interviene la pratica politica di decidere coralmemente l'insieme delle regole cui aderire. Il *nomos* è una costruzione degli uomini e non un dato a priori, come idea incontestabile verso cui solonianamente guidare, educando, i singoli. E soprattutto, le leggi e i valori non valgono in senso assoluto, ma sono soggetti alla realtà empirica; non sono sostanziati da voleri divini né da riferimenti esterni all'uomo che pratica la sua esperienza esistenziale (cfr. Bonazzi, 2010).

Come le leggi e i valori, tutto riporta all'uomo che, dunque, è misura di tutte le cose. Agli antipodi rispetto alla concezione aristocratica e a un elitismo basato per lo più sulla nascita, il discorso dei sofisti coinvolge quanto attiene alla vita pubblica, con chiare implicazioni democratiche, mentre la questione dell'educabilità della virtù diventa un argomento portante delle loro tesi e della loro pratica di insegnamento.

Con i sofisti la paideia si carica di ulteriori valenze civiche, specificando qualcosa di più complesso rispetto al tradizionale significato di trasmissione di un insieme di precetti rivolti ai *paidés*; infatti non è più intesa come la sola educazione rivolta ai fanciulli, ma assume i contorni di un'educazione più avanzata, riferita ad abilità più specifiche. La paideia, innanzitutto, è associata alla capacità retorica, al sapersi esprimere, al riuscire nel dibattito politico. E l'*aretè* è il connotato di un tipo umano rivisitato rispetto al pas-

sato. In altri termini, il genio ellenico, che a seconda dei tempi e dei contesti ha individuato i caratteri dell'*aretè*, associandole un preciso modello di uomo da imitare, nello stadio classico della sua civiltà rinnova e perfeziona il paradigma di riferimento, definendo nuove modalità didattiche per perseguirlo.

Omero vedeva nel nobile cavaliere il detentore della virtù, Esiodo la riscontrava nel lavoratore onesto, Tirteo in colui che era dedito alla propria patria e per essa si batteva, Solone in chi rispettava le leggi della città, ma con i sofisti e con Platone, si assiste a una svolta: viene infatti sancita l'associazione della virtù individuale con le qualità intellettuali.

Con le innovazioni, per più versi rivoluzionarie, introdotte dalla sofistica, quello che era un sigillo di nascita, alla Pindaro (*Olimpica*, II), e più in generale alla maniera della cultura dorica, diventa una capacità che, grazie a esercizio, pratica ed esperienza, può essere di tutti, così che la virtù da fatto di nascita muta, divenendo frutto di acquisizione.

In questa prospettiva, ben si comprende come il problema dell'educazione si ritrovi intrecciato a fondo con il tema dell'insegnamento e, in particolare, con la questione di un insegnamento rivolto all'intera comunità. Pertanto, il problema pedagogico era quello di individuare i caratteri propri del maestro nonché di teorizzare il percorso didattico, gli insegnamenti e i metodi con i quali formare l'uomo che, per Protagora, è essenzialmente "politico".

Bisognava però formare l'uomo nella sua globalità e l'educazione doveva comunque culminare nel possesso dell'*aretè*, da esercitare nel terreno della *polis*, nella mediazione fra uomini, nella costruzione della Giustizia, nella ricerca dell'utile come motore dell'agire. Essendo tutto nelle mani degli uomini, la paideia non è che il mezzo con cui l'uomo realizza le proprie potenzialità, in vista di un agire giusto per il comune interesse.

Nel rispetto delle nuove esigenze della *polis* e di una società diversamente composta, è fuor di dubbio che l'educazione sia la dimensione fondamentale anche per le sorti politiche. Per di più, la teoresi considera nuovi aspetti del fenomeno-processo educativo, come quelli di cifra antropologica e quelli inerenti alla sfera disciplinare e didattica. A guidare in ogni caso la riflessione è la categoria del *logos* nella sua valenza prettamente politica, relativa cioè al contingente (*kairòs*). Essa continua a garantire organicità, e non contraddittorietà, alle tesi da far valere. E mentre ci si affida alle garanzie della razionalità, si perde sempre più il connotato religioso che nel periodo arcaico era un tratto formativo caratteristico e ineludibile. L'aristocratico e omerico *kalòs kai agathòs* aveva, già con Simonide al tempo

delle tirannidi, spostato l'asse valoriale verso l'ideale dell'uomo sano (*hugiès*) proiettato in direzione della *polis*.

A questo punto, va notato come l'attenzione al contingente, la conoscenza empirica, l'utile e non la verità, la nuova pratica di insegnamento, producono inevitabilmente conseguenze anche sul piano culturale. Muta, ad esempio, il rapporto fra l'artista educatore della città e il committente; inoltre, si trasforma il carattere formativo dell'opera: l'alone religioso sfuma a vantaggio della sfera intima dell'uomo e del suo ruolo nella città.

Tanto valeva la formazione politica incentrata sull'uso della parola, che con i sofisti, e con Protagora d'Abdera per primo, ebbe inizio un vero e proprio mercato che tradusse il servizio educativo in un insegnamento a pagamento: i sofisti divennero insegnanti di professione che, in cambio di denaro e a tutti coloro che potessero pagare, dispensavano una formazione completa, assicurando acquisizione e padronanza del linguaggio. Saper far buon uso del linguaggio equivaleva a possedere quello strumento che, solo, permetteva all'uomo di conquistare il pieno controllo di sé e di trovare il giusto ruolo nello spazio sociale. L'azione educativa, infatti, era finalizzata a preparare uomini destinati a reggere e comandare la *polis*. Era, a tutti gli effetti, un insegnamento politico e marcatamente pratico, effetto di quella svolta sociale per la quale la popolazione era e si sentiva parte attiva nella vita pubblica.

In mancanza di fonti dirette, altre testimonianze riferiscono in maniera fedele l'indirizzo, i metodi e i contenuti dell'insegnamento dei sofisti. Sappiamo così che Protagora d'Abdera, Gorgia di Lentini, l'ateniese Antifonte, Prodico di Ceo, Ippia di Elide, fra i nomi più importanti, fondavano la loro attività sulla convinzione che l'uomo fosse per sua natura un essere educabile e che l'ideale formativo, l'*areté*, dovesse essere per lo più orientato alle virtù civiche (cfr. Woodruff, 1999). Nel *Gorgia* di Platone, il dialogo fra il sofista e Socrate è fondato su due posizioni antitetiche: Gorgia, Polo e Callicle insistono sulla funzione del linguaggio come mezzo per impadronirsi del potere, mentre Socrate inverte i termini e rifiuta l'educazione in quanto tecnica. Per il Socrate platonico il vero bene, che è vera felicità, non consiste nell'acquisizione del potere, bensì in un cammino tutto interiore.

La parola e l'arte della parola sono il punto di partenza e l'approdo dell'insegnamento sofistico. Lo sforzo di dispensare una formazione completa, tuttavia, non limitava lo studio alla dialettica e alla retorica, ma abbracciava un sapere enciclopedico che spaziava dalla poesia alle più varie scienze. Non è un caso che i sofisti passano alla storia anche per essere stati i primi studiosi e interpreti della poesia arcaica. Le *Antilogie* (*Dissòì logoi*) di

Protagora lasciano trasparire già dal titolo tutta l'importanza dell'arte della parola, della capacità di persuadere e della tecnica, intesa come esercizio. L'*imitatio*, che consisteva nell'eleggere a modello i discorsi e gli scritti preparati apposta dal maestro, era solo la base di partenza su cui il giovane doveva costruire con originalità i suoi componimenti in base al soggetto richiesto. E alla fama e alla bravura del maestro i giovani ateniesi affidavano la possibilità della propria realizzazione. Si sa che tra maestri vi era una competizione molto viva, talvolta feroce, che si esplicava al massimo durante le pubbliche esibizioni (*epideixeis*), nelle quali ciascuno attraverso la *politikè technè* pubblicizzava le proprie personali doti (Bruni, 2005b, pp. 43-52).

Con l'insegnamento pressoché tecnico non poteva non scontrarsi Socrate il quale, pur rivolgendosi agli stessi giovani, sviluppava il problema dell'educazione in un'ottica opposta. Intanto, il suo era un insegnamento che si svolgeva nel Ginnasio, dunque all'interno di un luogo *ad hoc*, senza alcuno scopo di lucro. Ma, soprattutto, per Socrate l'educazione significava essenzialmente ricerca della verità.

Il ruolo del maestro non era e non poteva tradursi in una mera operazione meccanica: al contrario, servendosi della conversazione e rifiutando ogni ricorso alla parola scritta, l'insegnamento socratico si presentava come un atto di aiuto, necessario al discepolo per avvicinarsi da solo alla scoperta della verità. Una metodologia, la sua, che dell'ironia e della maieutica faceva le due colonne portanti, attraverso le quali l'educando confessava la propria ignoranza e rinveniva progressivamente la verità.

In altri termini, il processo di conoscenza era innanzitutto percorso di ricerca interiore che si serviva del dialogo e della parola per avvicinarsi gradualmente alla conquista soggettiva della verità.

## Indirizzi della paideia

### 3.1

#### La paideia platonica

Nei diversi indirizzi della paideia greca, dai tempi arcaici sino al suo declinare, la finalità civica, pur perseguita in ogni tempo, conosce un momento decisivo nei secoli V e IV a.C., durante i quali, grazie alle elaborazioni filosofiche, assume i tratti di una questione primaria per il bene del singolo e della comunità, nonché per la crescita individuale, sociale e politica.

In questo particolare momento, le grandi innovazioni riguardano l'organizzazione delle istituzioni e, quindi, la progettazione paideutica, affrontata con un nuovo spirito riflessivo, attento anche agli aspetti pratici e didattici. Il pensiero pedagogico punta a rielaborare e sistemare il precedente patrimonio di idee, ora per lo più orientato alla pratica d'insegnamento che continua, tuttavia, a sostenersi sul *logos*, quale dimensione orale, e sulla virtù quale *telos* del percorso paideutico. Per l'aristocratico e per l'uomo del *demos* l'ideale coincideva con l'incarnare la virtù e averne pubblico riconoscimento. Fatta eccezione per il pensiero orfico-pitagorico, secondo il quale il *soma* (corpo) era anche per assonanza *sema*, ossia prigioniero dell'anima, l'uomo veniva considerato un tutt'uno di anima e corpo e il *logos* era parte attiva sia dell'una che dell'altra dimensione formativa.

Non a caso Platone nella *Repubblica* traccia un percorso formativo in cui la ginnastica diviene inconcepibile, se disgiunta *da* e non integrata *con* un'educazione spirituale. La stessa "musica" educava insieme anima e corpo, al pari dell'educazione fisica che esercita il corpo e tocca l'anima. Il fine rimaneva sempre la formazione dell'uomo membro della comunità (*polites*). Se a Sparta lo Stato persisteva nell'assumere il compito di educare i fanciulli sottraendoli alla famiglia, nel clima democratico di Atene i genitori si preoccupavano di affidare l'educazione ai maestri che reputavano migliori. E muovendo dalla critica a questo costume, Platone arriva

a formulare la sua predilezione per l'educazione pubblica: i fanciulli per il filosofo sono, infatti, "proprietà" dello Stato più che della famiglia. L'articolazione del suo pensiero confluisce nella presentazione di un modello educativo organico che prevede l'educazione dei fanciulli dai 3 ai 17-18 anni; a questa seguono gli studi superiori, dopodiché continua il percorso, da ritenersi concluso solo quando il filosofo avrà scoperto il bene assoluto e la verità dell'essere.

Sin dalla *propaideia* nella *Repubblica* la matematica, distinta in studio dei numeri e pratica del calcolo, ricopre un ruolo prezioso. Nei primi anni del fanciullo, infatti, tale materia sviluppa la memoria; più avanti, il suo insegnamento è finalizzato per lo più a individuare e selezionare il futuro filosofo. Il corso di studi più alto e qualificante dura sette o otto anni e continua per ulteriori dieci anni. Era perciò molto lungo il cammino di chi mirava a studiare la dialettica e a impadronirsi del metodo che, unico, consente di conoscere la verità.

A ben guardare, l'impostazione teorica si riduceva nella *Repubblica* a un sistema isolato, difficilmente applicabile alla concreta situazione del tempo. A impedire l'applicazione del modello alla realtà della *polis* vi erano l'intransigenza e la severità di giudizio per il mondo sensibile, considerato alla stregua di uno specchio fallace di un mondo superiore. E così lo sguardo, trascendendo in una dimensione ultraterrena, dava luogo a una dottrina distante dai problemi urgenti della città, prediligendo l'isolamento come condizione di ricerca.

La *Repubblica* in altro modo presenta l'immagine di una paideia ideale, una sorta di disegno dell'educazione desiderabile, di cui si discuteva e, in parte, si faceva esperienza nell'Accademia. All'interno del luogo sacro dedicato all'eroe Accademo, infatti, l'insegnamento del Maestro si lasciava ispirare dal rapporto di amicizia con i discepoli, così da affiancare alle tradizionali forme di lezione anche momenti ricreativi comuni, fra i quali in particolare il simposio.

Platone, tuttavia, offre anche un'altra riflessione sull'educazione. Nella sua ultima opera, le *Leggi*, la questione educativa si presenta radicalmente nuova, fino a parere, talvolta, in contraddizione rispetto al quadro presentato nella *Repubblica*. Sicuramente il fatto che i due scritti risalgano a due momenti di vita diversi, è alla base delle divergenti vedute. La *Repubblica*, più nota e più commentata, si colloca nella fase centrale della vita del filosofo, forse nella prima metà del IV secolo, scritta quando Platone aveva già fondato l'Accademia. Le *Leggi*, invece, possono dirsi la *summa* del suo pensiero pedagogico, politico, etico e artistico: è l'opera della maturità in-

tellettuale di Platone, già autorevole nel contesto ateniese. In più sappiamo che l'opera fu scritta in un arco temporale lungo o, secondo alcuni, a più riprese e in periodi di vita diversi. Resta il fatto che in questa opera dalla struttura unitaria, Socrate, dialogando soprattutto con Adimanto e Glaucone (di minore rilievo sono Cefalo, Polemarco, Trasimaco), espone la sua idea di bene, di giustizia nello Stato (più che nell'individuo) e di Stato in cui si realizza la giustizia (*Leggi*, II-IV). Allo stesso modo, passa in rassegna le forme di ingiustizia che si incarnano nello Stato e negli uomini per dedicare la conclusione a una ferrea condanna, che peraltro attraversa tutto il discorso, della poesia e dei poeti. Secondo la teoria delle idee, la poesia è infatti illusoria, lontana dalla verità, e i miti narrati da Omero, Esiodo e i tragici, corrompono persino gli animi dei fanciulli.

Rispetto alla *Repubblica* (*Politeia*), le *Leggi* (*Nomoi*) ruotano intorno a giustificazioni e geometrie di pensiero altre. Sono le leggi il cuore della narrazione, che parla di uno Stato fatto di uomini e non, come nell'opera precedente, di divinità. Muovendo dalle circostanze concrete, dal mondo empirico e dal tempo reale, dall'uomo e non da un nume, diventa centrale il problema di un'educazione più universale possibile e anticipata alla prima fanciullezza. Occorre costruire un grande sistema per l'educazione dei cittadini, sicché diventa fondamentale essere garantiti da un sistema di leggi capace di pedagogizzare gli uomini, mantenendoli sani nel corpo e nell'anima, desiderosi del buono e incantati dal bello. In questa opera postuma, che la tradizione vuole trascritta, riordinata e divisa in dodici libri da Filippo di Opunte, non vi è sulla scena Socrate che parla. Il protagonista è lo spirito puro della paideia, intesa come vocazione tensiva a istruire l'uomo al bene, che è anche bello e giusto, ed è dunque felicità. È la paideia a infarcire, quasi orientare, persino la riforma legislativa, tanto che nella pratica quotidiana della vita comunitaria valeva l'idea che la *sophia*, la più alta delle virtù, emanasse dalle leggi: se dunque la *sophia* sta nelle leggi promulgate, il filosofo è legislatore e il legislatore è educatore. Attorno alla paideia, dunque, ruotano tutte le sfere umane e istituzionali del vivere.

Nella *Repubblica* non si parla di leggi: al di là di un puro disinteresse, si scorge addirittura la considerazione dell'inutilità delle stesse nella cornice dello Stato ideale di cui Socrate è il fondatore. Platone, per bocca del Maestro, afferma chiaramente che il suo unico fine è quello di educare. Le leggi perdono così valore perché a prevalere è la volontà paideutica, etica, politica che vale per lo Stato ideale e per il singolo individuo, in un equilibrio fra Stato (e le sue tre parti) e anima (e le sue altrettante parti) che è matrice e specchio della giustizia (*Repubblica*, II, III, IV).



Quando la riflessione passa a focalizzarsi sul piano realistico dell'uomo che vive la *polis* e non lo Stato ideale, la Legge si trasforma in uno strumento, lo strumento, di convivenza fra tutti gli uomini e il suo rispetto diventa il compito e il fine dell'uomo virtuoso. Il Platone delle *Leggi*, quindi, senza mai rinnegare le dottrine esposte nella *Repubblica*, adegua il suo pensiero e la sua proposta politico-educativa a quanto si addice a uomini di una città terrena, di second'ordine rispetto alla città celeste; uomini di una *polis* dove tutti, governati e governanti, sono ugualmente soggetti alla norma. Nell'ultimo Platone, dunque, lo Stato è retto dalle leggi che assicurano la pace sociale, intesa come sommo bene, e che sono allo stesso tempo la via maestra indicata agli uomini per la formazione e l'esercizio delle virtù. Non ci sono più i re-filosofi ipotizzati nella *Repubblica*, poiché nella città terrena, che è solo una copia difettosa della città celeste, agisce l'imperfezione della natura umana che va gestita e guidata appunto dai *Nomoi*.

Anche la paideia, di conseguenza, nella città terrena cambia volto. Si fa educazione pubblica di Stato, si indirizza all'uomo che deve contribuire allo stesso, a mantenerlo nella concordia. Si fa educazione che tocca la natura umana imperfetta, anche e soprattutto nelle sue parti meno nobili, una paideia che rilegge l'ideale della *kalokagathia* e che si fa sistemazione unitaria. È con Platone che la paideia, intesa come sistema e prima ancora come *ethos*, come percorso verso il divenire virtuoso e giusto, si evolve potenzialmente in *paidagogia*, concepita come disciplina, come teoresi, come discorso razionale incentrato sull'educazione. Quest'ultima inizia nella prima fanciullezza e prosegue nell'età adulta, come impegno formativo rivolto all'uomo tutto, in ogni sua componente: istintuale, erotica, emotiva, intellettuale; all'uomo colto, inoltre, nei luoghi quotidiani, nella vita della comunità, persino nei simposi, nei momenti conviviali, nelle feste, nelle danze, nei canti<sup>1</sup>. Tutto in un'unità dell'essere umano che sola può assicurare il fine buono della virtù, di amare il bene e di odiare il male. Per un verso, dunque, nella *Repubblica* viene presentato un progetto formativo chiaro, in cui l'educazione muove dalla dimensione morale e il fine della paideia è la *sophia*. E questa formulazione ricalca l'ideale educativo platonico che conferisce un netto predominio alla "scienza" (*episteme*) e alla verità come condizioni basilari del metodo e dell'organizzazione dell'Accademia. Nelle *Leggi* è evidente il segno, seppur non direttamente esplicitato, di una presa d'atto, di un'elaborazione pedagogica del processo di de-

1. Cfr. *Leggi*, 659-660. Il canto, *odè*, è incanto, *epodè*, che ammalia il cuore di chi l'ascolta esortandolo a desiderare la moderazione, il bello, il buono, il giusto.

mocratizzazione sociale e politica, che, mutando gli schemi tradizionali di potere, dà voce e considera anche i tradizionali esclusi di sempre dalla vita politica. Se permane un certo elitarismo nella sua idea di paideia e se anche la formazione è intrisa di competizione che motiva il singolo a distinguersi dagli altri, inizia a prendere corpo l'ipotesi della possibile acquisizione della virtù grazie all'esercizio e, dunque, grazie all'insegnamento e all'allevamento. Proprio l'allevamento, *trophè*, nell'ultimo lavoro platonico diventa componente centrale della paideia, anche quando il filosofo si addentra a indagare le dinamiche istintuali, il piacere e il ribrezzo, nella tenera età e nell'età giovanile. Ogni buona educazione non può che essere preparata da un adeguato allevamento, che forgia l'uomo ben educato e di conseguenza l'uomo valente.

L'educazione terrena delle *Leggi* pianifica gli aspetti più specialistici, quelli cioè legati all'insegnamento e alla relazione maestro-allievo all'interno dell'Accademia; è allo stesso tempo focalizzata sugli aspetti sociali della formazione, sulle modalità dell'agire umano nella vita pubblica e nella prassi quotidiana. Si pensi, ad esempio, alla trattazione sul convito, sull'eros, sulle forze irrazionali dell'animo umano che definiscono una paideia insieme ideale-universale e concreta-reale.

Anche il simposio viene posto al servizio dell'educazione nuova, assumendo una veste filosofica. Jaeger ebbe a scrivere che «nell'ultima epoca della vita di Platone il simposio diventa sempre più chiaramente lo sfondo della vita di pensiero» (Jaeger, 2018, p. 993). La stessa attenzione prestata alle regole per il bere durante i conviti va letta in chiave pedagogica, considerando l'uomo da formare nella sua totalità. Non solo l'educazione viene indirizzata al coraggio e all'emulazione delle antiche aristie, ma anche all'acquisizione delle virtù e del pieno dominio di sé. Medesima premura è riservata alla questione dell'eros, una sorta di ponte che unisce in forma simbiotica il piano etico con quello sociale dell'io (*Simposio*, 186a-211c), così come avviene, nel *Gorgia*, con il convito e l'amicizia. È in sintesi slancio educativo per attuare la pienezza della natura umana. Eros è Socrate nel dialogo di Alcibiade: lodando Eros, l'Alcibiade platonico loda Socrate, cioè esalta la filosofia, dichiara il suo bramoso desiderio di essere allievo e tragicamente incarna l'anima sì geniale ma che, per eccessivo attaccamento al potere e alla ricerca di gloria, poi è destinata alla corruzione<sup>2</sup>. Da forza

2. A proposito del rapporto di Alcibiade con Socrate (*Simposio*, 212c-215a) Jaeger (2018, pp. 1024-5) scrive: «In Alcibiade, nel suo amore per Socrate c'è un'altra tragicità. Lo ama ma pur rilutta a lui e cerca di sottrarglisi; perché Socrate è la sua stessa coscienza

che irrompe e che può portare l'uomo alla rovina, Eros nel *Simposio* si fa ricerca del bene e del bello, segno dell'alleanza nella ricerca comune del bene che unisce amato e amante, al pari degli iniziati dell'Accademia. Nel piano dettato dal *logos* ordinatore, Platone spiega il processo di formazione e di realizzazione umana, connettendo la dinamica dell'amore alla logica del desiderio: Eros acquista carattere ermeneutico, si fa mediatore fra mondo divino e mondo umano, come tensione verso il divino e attenzione degli dei verso gli uomini affinché accrescano nel bene.

Anche nell'ambito dei sentimenti, il pensiero paideutico ha attuato una trasfigurazione razionale rispetto alla poesia teogonica e cosmogonica: il *logos* ha categorizzato con ordine i principi universali, mettendo a tacere il potenziale contrasto dei sentimenti nell'animo umano, volendo così emarginare il timore dei suoi riflessi. In un certo senso, questo piano dell'umano già abita il terreno del pensiero (razionale) come pensiero-potere, come potere e dominio di sé e come potere e dominio degli altri. È chiaro che il motore di questa progressiva evoluzione nella visione e nella teorizzazione sull'uomo greco, sulla sua natura, sul suo prendere forma, sulla sua tensione a un'umanità superiore, sia stato sopra ogni altra ragione l'avvento di quella straordinaria realtà che prende nome di *polis*, che generò una mutazione non solo nella concezione dello spazio e del *kosmos*, ma anche nelle forme spirituali e intellettuali. In una parola la *polis* generò la paideia nel suo gradino più alto di "cultura" come idea, come unità spirituale, politica, storica.

Paideia, che sin dai tempi più arcaici non si è mai configurata per il puro carattere precettistico e trasmissivo, si definisce coscientemente con la nascita della *polis* in un modello esistenziale e culturale, in un significato che il pensiero moderno ha progressivamente inaridito: «la parola cultura – scriveva Jaeger nel 1944 – è quindi decaduta a concetto antropologico meramente descrittivo; non rappresenta più un altissimo concetto di valore, né un ideale consapevole. In questo significato vago e sbiadito, di mera analogia, è allora lecito parlare di una cultura cinese, indiana, babilonese, ebraica o egiziana, sebbene in nessuna di tali lingue si trovi un vocabolo corrispondente e la consapevolezza del relativo concetto» (Jaeger, 2018, p. 7).

La paideia è una creazione spirituale, che ha contaminato lo sviluppo storico della civiltà moderna. Tuttavia, quest'ultima ha con la paideia ereditato anche il compito di penetrarla sempre come imperativo di co-

accusatrice. [...] Alcibiade avrebbe certo voluto essere scolaro di Socrate, ma la sua natura non era capace di dominare sé stessa. L'eros socratico poté accenderglisi, un istante, nell'anima, ma non si affermò fiamma duratura».

noscenza-autoconoscenza della propria identità e come esercizio di interpretazione del suo sviluppo e del suo futuro. I Greci hanno lasciato un patrimonio spirituale, cioè le categorie del pensiero: sta all'uomo dei diversi tempi storici farne tesoro, attingere alla sorgente, saper rintracciare il germoglio dei valori di un *progetto* cui sente di appartenere.

Con la *polis*, come si è detto, la paideia tocca il livello più alto di elaborazione. E lo fa con la parola al centro, con la pubblicizzazione delle manifestazioni sociali, con il carattere pubblico delle leggi scritte, con la tensione a sperimentare nuove forme di relazioni e di reciprocità fra cittadini, con l'ordine da costruire e ricercare sempre, con le norme comuni poste a fondamento della coesione sociale.

La paideia assurge a pilastro del nuovo *kosmos* dalla forma circolare, lontano dalle architetture della civiltà palaziale e non più sotto il potere assoluto dell'*anax* miceneo. La paideia classica modella e, al contempo, è modellata dalla *polis*, da questo nuovo modo di concepire lo spazio sociale, organizzato attorno alla piazza pubblica, che vive di rapporti fra pari, che si fonda sul *logos* via via sempre più emancipato dal *mythos*. Tutte le sfere dell'esistenza umana, dalle istituzioni alla mentalità, dall'arte alla fisica, dal potere organizzato al rapporto con il divino, possono leggersi all'interno della trama paideutica, definita dai Greci nel suo grado più alto durante i secoli d'oro. Anche quando il dibattere è sui *nomoi*, sulla forma dello Stato perfetto, sui modi dell'*aretè* e perfino sulla medicina e i teoremi matematici, il greco avvia il discorso dalla paideia, intesa prioritariamente come cultura e come civiltà. Il legislatore del mondo "basso" di Platone, dello stato imperfetto descritto nelle *Leggi*, è sempre educatore, dall'inizio alla fine, anzi la legge stessa assume valore se e solo se è formativa (720a-957d-e).

## 3.2

## Educazione e felicità

Scorrendo tra frammenti e testimonianze, tra dossografie e fonti indirette, ci avviciniamo al pensiero dei due secoli centrali della parabola greca. A ben considerare, il V secolo a.C. volgeva al termine, lasciando il ricordo di una gloria che si preparava al declino. Nel passaggio tra i due secoli, in un moto accelerato di esperienze vissute e sofferte, l'uomo greco è consapevole che un'epoca sta tramontando e che, nel nuovo che si va costituendo, è necessario avere piena coscienza del proprio, mutato ruolo sociale, da rileggere alla luce della storia e delle tradizioni elleniche.

Tra v e IV secolo, grazie a metodi d'indagine più affinati e a un atteggiamento mentale più organico e coerente, si realizzano le condizioni per dar conto razionalmente di quanto attiene alla vita, alla natura umana, alle relazioni fra l'*ánthropos* e il *kosmos*, fra l'uomo e la *polis*, fra il piano terreno e la sfera celeste. Matura una visione più unitaria circa la spiegazione delle cose e dei fatti: l'educazione stessa, da oggetto di pura analisi speculativa, viene ripensata nella sua funzione pratica, in relazione al mondo concreto in cui l'uomo matura, svolge la sua esperienza terrena e si sforza senza posa per conquistare la felicità, l'*eudaimonia*.

Con Platone e Aristotele l'educazione acquista consapevolmente una centralità indiscussa come soggetto filosofico. Non si può prescindere dall'educazione poiché è intimamente connessa con il fine stesso della vita. Per lo Stagirita questa circolarità fra educazione e vita viene assunta come criterio-guida di un sistema finalistico sulla cui base si dà e si deve dar conto e misura di tutte le cose. In questa prospettiva l'educazione è animata dalla convinzione che la meta dell'esistenza è ricavabile dalla condotta umana e, mediante quest'ultima, inoltre, la si persegue. Al contempo, la meta naturale della vita umana è in relazione strettissima con lo scopo della politica. È, dunque, preoccupazione dello Stato educare l'uomo a realizzare la sua natura razionale e politica quale garanzia di una vita buona e, allo stesso tempo, di una società finalizzata al sommo bene di ciascuno e del tutto.

In una complessa trama di differenze e somiglianze con Platone, a sintetizzare l'anima della pedagogia aristotelica interviene l'VIII libro della *Politica*, che sul finale indica il «giusto mezzo», il «possibile», il «conveniente» come principi da seguire per pensare e organizzare l'educazione. Principi teorici e coordinate didattiche orientati verso un progetto paideutico realistico e non ideale, fondato su un'analisi scientifica quanto mai diversa dai precedenti modelli.

In realtà, come vedremo, Aristotele stesso finirà per essere risucchiato in una sorta di idealismo, sia per la sua visione dell'educazione sia per quella politica, come quando, per esempio, traccia la forma della *politeia* che, così come pensata, non risulta applicabile nella concretezza delle città greche del tempo; o, ancora, quando prospetta il tipo umano esemplare, incarnandolo nel più marcato ideale tradizionale, cioè nella figura dell'uomo di genere maschile, colto e benestante, dedito all'ozio, attivo nelle vicende politiche e nella filosofia; non minore è l'astrattezza quando classifica le organizzazioni politiche in tre coppie, caratterizzate ciascuna da una forma positiva e una negativa (monarchia-tirannide/aristocrazia-oligarchia/*politeia*-democrazia); altro esempio è visibile quando, pur rimarcando la voca-

zione all'analisi realistica e all'indagine empirica, delinea di fatto il profilo dell'uomo perfetto, stabilendo una netta distinzione fra i due piani della conoscenza teoretica e pratica.

Ciò premesso, viaggiando nelle pieghe del pensiero aristotelico non troviamo una esplicita teoria dell'educazione; per di più, ciò che resta è denso di contraddizioni, molto probabilmente perché è il risultato di raccolte di appunti e lezioni messe insieme in tempi diversi e successivi alla sua morte, secondo un ordine ben diverso da quello originario seguito da Aristotele. La stessa vicinanza al pensiero di Platone, ravvisabile negli scritti più antichi, è in contrasto con le riflessioni risalenti al periodo successivo alla morte del maestro. Ne dà prova l'VIII libro, che abbozza uno schema di *curriculum* disciplinare per l'educazione dei giovani; vi sono qui, più che altrove, punti di contatto con l'impostazione platonica, una vicinanza intellettuale che farebbe presupporre che Aristotele si fosse espresso in questi termini essendo ancora legato all'ambiente dell'Accademia. In questi passi e nel resto della produzione, il suo piano didattico resta parziale, presentando di fatto solo l'educazione prevista fino ai sette anni, senza occuparsi dell'educazione secondaria.

A ben guardare, accade lo stesso per la teoria politica. Nella *Politica* e nella *Metafisica* il modello dello Stato ideale viene solo presentato e non completato. Sono tuttavia chiari i motivi centrali dell'etica che sostanzia la sua analisi politica e lo studio della natura umana. In particolare, è proprio nei libri centrali, quelli in cui passa in rassegna i tipi di costituzione delle città greche nonché le varie teorie costituzionali del tempo, che Aristotele si differenzia da Platone. Nei suoi confronti avanza una critica vera e propria, quando si sofferma sul tema dell'istituto familiare di cui il maestro a più riprese, e nella *Repubblica* particolarmente, aveva auspicato l'abolizione. Non altrimenti accade con la teoria platonica delle idee, sostituita dalla dottrina delle categorie, relativa al metodo, alla concezione dell'uomo (composto di anima e corpo) e, non ultimo, relativa al carattere dinamico dell'educazione e dell'apprendimento.

Nell'indagare il processo formativo, Aristotele si muove su due livelli: anzitutto, fonda il suo piano educativo per i fanciulli su quattro materie di insegnamento; inoltre, la sua concezione formativa è innervata a fondo dalla sua visione etica e politica. Per di più, la sua pedagogia si fa più rigorosa e autorevole grazie all'interpretazione scientifica e sperimentale della natura e delle dinamiche dell'essere umano. È straordinario, ad esempio, constatare quanta attenzione riservi alla dimensione psicologica dell'apprendimento e allo sviluppo del bambino, anche alla luce dell'influenza sociale.

In linea con l'immagine dell'uomo per natura razionale e politico, viene pensato il percorso formativo in una circolarità stretta con l'idea dello Stato ideale. Il discorso parte dalle cellule più semplici, come la famiglia e il villaggio, che si associano in vista del fine ultimo, la felicità, da perseguire sostenendo i singoli e realizzando pienamente la persona. Sempre alla felicità è diretta la naturale tendenza ad associarsi in forme via via più complesse, fino a confluire nell'organizzazione politica della *polis* che consente, peraltro, un'efficace riproduzione biologica, a tutto vantaggio della cittadinanza.

A definire l'educazione, inoltre, contribuisce l'idea secondo la quale l'uomo si sviluppa e diventa tale non perché su di lui agiscono forze esterne, come nelle antiche interpretazioni teogoniche o cosmogoniche, ma perché l'uomo sa far uso della ragione e possiede la capacità di apprendere. Dunque, l'educazione è concepita come percorso e come mezzo che conduce l'essere umano a realizzare il fine per cui è stato creato.

All'origine di questa visione dell'uomo, delle sue possibilità e della sua natura unitaria, sta la chiara distanza dal pensiero platonico, almeno per quanto attiene alla definizione dei metodi e dei fini dell'educazione.

Per Platone l'uomo può fare ben poco se si affida, per conoscere e per agire, al mondo materiale e all'esperienza sensibile. L'apprendere, infatti, dipende dalla capacità di compiere un'operazione intellettuale, avvicinandosi progressivamente a cogliere i principi, le norme, le idee che, nella forma perfetta, esistono solo in una realtà superiore. Nel mondo fisico, la conoscenza sensibile dell'uomo platonico è deviata: la sua natura è imperfetta, così come la sua capacità di comprendere, come è pure instabile il mondo materiale che fornisce solo dati ed elementi fuorvianti. Essendo il mondo, inoltre, circoscritto in uno spazio e in un tempo profondamente mutevole, non può essere fonte di educazione poiché non offre materiale e dati attendibili per avvicinarsi pienamente al bene, al bello, al vero e ai rispettivi contrari (cfr. Tognon, 2014, pp. 175-87). In Platone permane un profondo scetticismo sulle possibilità umane: all'uomo, che egli guarda fra ironia e sbeffeggiamenti, resta comunque la speranza di sfiorare con l'intelletto quell'iperuranio, oltre la volta celeste, dove attingere le idee immutabili e perfette necessarie per la vita terrena. Pertanto, l'apprendimento è un atto di trascendenza, è sopra tutto esercizio dell'intelletto che si nutre guardandosi dentro; viceversa, dall'esterno arrivano solo dati parziali come ombre imperfette delle idee, quindi informazioni fallaci colte da una mente altrettanto impura e instabile. Ed è per questa condizione che all'uomo

spetta unicamente ricercare l'essenza delle cose, i principi universali, così da modellare il proprio agire sull'esempio di questi archetipi.

Con Aristotele, al contrario, l'apprendimento è una possibilità dell'uomo nel mondo terreno; si tratta di un'operazione possibile e doverosa nel contatto con la vita concreta e con il significato delle cose cui si accede per mezzo dell'esperienza sensoriale. Nella teoria aristotelica i sensi sono la prima via di accesso dell'apprendimento. È fuor di dubbio che le differenze fra le due impostazioni pedagogiche siano frutto delle diverse storie personali e vicende formative dei due pensatori. Nella formulazione teorica di Aristotele, in particolare, hanno inciso a fondo le esperienze giovanili e l'ambiente familiare. La sua proverbiale tendenza all'indagine scientifica, al metodo osservativo e all'approccio empirico, deriva da un ambiente professionale e di ricerca a lui familiare; infatti, suo padre era il medico di corte del re Aminta II, nonno di Alessandro Magno.

Nato a Stagira, nella penisola calcidica nella parte settentrionale della Grecia, la sua infanzia si svolse però in Macedonia, nella città di Pella. Questi anni furono cruciali per la maturazione dei suoi interessi futuri. Ad Atene, diciassettenne, giunse per completare il percorso formativo nell'Accademia di Platone, e qui rimase fino alla morte del Maestro, avvenuta nel 347 a.C. Da questo momento si apre una fase di grande attività: viaggi, approfondimenti scientifici in vari luoghi e su più campi di sapere, studi e riflessioni sulle forme politiche delle città visitate, fino all'ufficiale, prestigioso incarico presso la corte macedone come responsabile dell'educazione di Alessandro il Grande che seguì fino a quando quest'ultimo, ventenne, a seguito della morte del padre Filippo, successe al trono macedone. Nel 336 a.C., rientrato ad Atene, Aristotele fondò la sua scuola, il Liceo, in un luogo tranquillo, dedicato ad Apollo e alle Muse. Poco si conosce dell'organizzazione della scuola peripatetica: sappiamo che al suo interno era raccolto prezioso materiale scientifico di argomento vario e che le lezioni si svolgevano nel giardino, mentre il maestro passeggiava con i propri allievi lungo un colonnato coperto, detto *peripatos*.

In antitesi all'intellettualismo idealistico platonico, Aristotele tratta i fenomeni e i problemi con un approccio di tipo scientifico-realistico. La natura, i temi etici, le condizioni politiche, la conoscenza e l'educazione dell'uomo erano tutti oggetti di una teoresi indirizzata al verificarne la concreta fattività in situazione. La natura umana, indagata in analogia con il mondo vegetale e animale, viene osservata e concepita come unità di corpo e anima, che cresce e matura rispondendo al «principio del movimento e del cambiamento» (*Fisica*, 200b, 12). Queste sono le basi teoriche per

pensare l'educazione come passaggio da uno stato di partenza a uno di arrivo, da una situazione iniziale a una terminale, in quanto «il movimento da non essere a essere è sempre un progresso ordinato verso la realizzazione del fine cui un organismo o oggetto particolare è stato creato in origine; tale fine è inizialmente latente ed è in senso reale la "causa" di ciascun passo in avanti verso la realizzazione della potenzialità originale» (Howie, Innocenti, 1972, p. 12). Non stupisce, dunque, come l'educazione sia espressione del percorso, in ordine e in movimento, di realizzazione dell'uomo che si avvicina progressivamente al fine per lui pensato.

Grazie all'apprendimento e alla razionalità, l'uomo trova la chiave di accesso al suo scopo esistenziale e tende alla vera felicità. L'orizzonte entro il quale maturano le convinzioni aristoteliche è segnato da una grammatica marcatamente razionale, che presuppone il cambiamento come una conoscenza piena del processo educativo, una consapevolezza della situazione di partenza, una previsione delle fasi processuali e una conoscenza altrettanto certa dell'esito, della situazione d'approdo finale. Il divenire, inteso qui nei termini di cambiamento, coincide con il passaggio della potenza all'atto, recante in sé la necessità di essere già nel suo stadio di potenza (stadio iniziale) ciò che l'essere sarà nel suo stadio finale. Il fine dell'educazione, conseguibile con quel cambiamento che essa presuppone, è in qualche modo dato e l'esito finale del processo risulta prevedibile e controllato da una razionalità forte. Si tratta in ultima istanza di un fine aprioristicamente fondato, cioè pensato e attuato *ex ante*, indipendentemente dal soggetto particolare a cui si rivolge.

È chiaro a questo punto che differenziare nettamente platonismo e aristotelismo è, in un certo senso, un'esagerazione; ed è altrettanto fuorviante definire il platonismo limitato al postulato idealistico dell'educazione, e l'aristotelismo, invece, radicato nella realtà esperienziale e nel mondo sensibile, dove avviene ogni forma di apprendimento.

Questo semplificare l'intellettualismo di Platone e il realismo di Aristotele, cui erroneamente si fa ricorso per facilitare l'esposizione, svela in realtà, nel suo fragile schematismo, un piano comune: così per Platone, come per Aristotele, tutto muove dalla fiducia piena nel principio di razionalità, sebbene poi obiettivi e percorsi seguano sviluppi diversi. Entrambi, infatti, si trovano obbligati a trattare di educazione mentre analizzano i problemi fondamentali dell'esistenza umana, della vita associata, delle sorti dello Stato, come d'altra parte accade per molti pensatori greci. Per entrambi la questione dell'educazione e della conoscenza umana si assolutizza come centro di gravità che richiama le sfaccettate dimensioni dell'esistenza. Pen-

siamo al Platone della *Repubblica* che, discorrendo sulla giustizia, arriva a costruire una vera e propria teoria educativa, con lo stesso procedimento che si rintraccia nel *Fedro* e nelle *Leggi*; pensiamo ad Aristotele che sistematizza la sua concezione pedagogica mentre teorizza sull'etica (*Etica*) e sulla politica (*Politica*).

Nelle differenti strade percorse dai due indirizzi di pensiero nella storia della cultura occidentale, resta centrale il richiamo alla paideia, posta per entrambi i filosofi in relazione strettissima con il tema dei temi, ossia con il fine ultimo dell'esistenza umana. Il comprendere come il maestro possa aiutare l'allievo a sviluppare le sue potenzialità umane era la più naturale delle preoccupazioni speculative e prassiche quando la civiltà greca raggiungeva il suo apice intellettuale e quando il corso politico greco, di Atene in particolare, viveva un intenso moto di cambiamenti anche morali.

Per Platone<sup>3</sup> e per Aristotele<sup>4</sup> è cruciale il processo degenerativo di Atene, nel quale la sopraffazione come *modus vivendi* costituiva una mi-

3. Platone nacque negli anni della guerra del Peloponneso, ad Atene, fra il 428 e il 427 a.C. e dunque poté prendere atto della fine dei trent'anni di conflitto che si conclusero negativamente per Atene. Assistette al fallimento del regime oligarchico, al regime dei Trenta tiranni e all'esperienza della democrazia che determinò la condanna a morte di Socrate. Maturano contemporaneamente in questo contesto la volontà di fondare l'Accademia e la presa di distanza, anche fisica, dalla città, con i soggiorni a Megara, in Magna Grecia, ospite di comunità pitagoriche e i tre viaggi a Siracusa, ospite del tiranno Dionisio I e successivamente del figlio Dionisio II. Morì ottantenne ad Atene fra il 348 e il 347 a.C.

4. Le vicende di Aristotele ad Atene vanno inquadrate, come si è già accennato, in una condizione personale molto diversa rispetto a quella di Platone. Aristotele nacque a Stagira in Macedonia nel 384 a.C. da una famiglia benestante, legata alla corte dei sovrani macedoni. Il padre era medico del sovrano Aminta II di Macedonia. Ad Atene giunse all'età di diciassette anni per entrare nella scuola di Platone dove, come si è ricordato, la sua permanenza durò vent'anni. Dopo la morte di Platone si spostò in Asia Minore e in Eolide sposò Pizia, figlia di Ermia che governava da Atarneo ad Asso. Fu educatore di Alessandro Magno, restò legato alla Macedonia e, rientrato ad Atene nel 335 da meteco (straniero residente), insegnò nel Liceo da lui fondato. Da Atene si allontanò nuovamente dopo la morte di Alessandro per evitare le ritorsioni del partito ateniese avverso ai macedoni. Trovò riparo in Eubea presso una tenuta di famiglia e qui morì l'anno successivo, nel 322. Aristotele visse, dunque, gli anni successivi alla guerra del Peloponneso; gli anni dell'ascesa del regno di Macedonia e del grande disegno di un impero universale; gli anni delle guerre sacre, delle *Olintiache* (349) e delle *Filippiche* di Demostene (351-344); della pace di Filocrate (346); della battaglia di Cheronea (338); della Lega di Corinto con la quale la Macedonia si alleava alle *poleis* greche a eccezione di Sparta (337); gli anni della morte di Filippo e dell'ascesa di Alessandro (336); gli eventi immediatamente successivi alla morte imprevista di Alessandro con un tentativo di ribellione ad Atene sotto la guida di Demostene e di Leostene; gli anni dell'affermazione di un regime oligarchico filomacedone con Focione (322), fino

naccia per la rifondazione della città e rendeva necessario il massimo sforzo intellettuale per ripensare i principi della vita dei singoli e degli Stati.

La concezione educativa di Aristotele segue un discorso che muove dall'evidenza concreta dello sviluppo della natura organica. Quel medesimo ordine con il quale la natura regola i fenomeni della crescita e del cambiamento delle forme come adattamento delle funzioni, viene applicato allo studio della natura umana. Aristotele, inoltre, con un approccio multidisciplinare si sofferma sulla dimensione biologica, sulle implicazioni psicologiche, sulle influenze culturali che caratterizzano lo sviluppo umano. Sono tenute insieme una concezione morale teleologica, secondo la quale il bene è sempre il fine a cui tende ogni azione o scelta umana, e una concezione dello Stato come Stato educativo, che trova il suo compito precipuo nell'educazione dei cittadini alla virtù. Mentre tratteggia l'ordinamento dello Stato ideale, articola il sistema della migliore educazione possibile. Lo fa diffusamente nella *Politica* e nell'*Etica*, che sono raccolte di scritti di tempi diversi e che quindi presentano discordanze su alcuni convincimenti nel tempo rivisti e talvolta modificati.

Pur nella incompletezza e nella differenza di punti di vista all'interno del generale disegno politico ed educativo, la teoria aristotelica dell'educazione prende forma da una riflessione molto articolata, ancorata al terreno dell'evidenza oggettiva e all'osservazione della realtà della natura umana. Anzitutto, come arte pratica, l'educazione può dirsi quell'insieme di accorgimenti e di azioni che mirano a influenzare e modificare le abitudini e la condotta degli esseri umani. È pertanto un'educazione pubblica, curata dallo Stato che deve provvedere alla preparazione dei suoi cittadini fin dalla prima infanzia, quando cioè inizia a formarsi il carattere e quando è più facile consolidare e modificare le abitudini dei futuri cittadini.

Da questa premessa derivano due iniziali deduzioni: *a*) l'idea di un'educazione come attività essenzialmente morale, che sfocia nella subordinazione dell'educazione all'etica e alla politica, nella realizzazione del fine ultimo che è il bene dell'esistenza; *b*) la visione dinamica e non pessimistica della natura umana, caratterizzata dal principio vitale della forza o facoltà di sviluppare, dunque di apprendere e potenzialmente evolvere fino allo stadio più maturo dell'eccellenza, ossia alla realizzazione della piena forma dell'uomo.

alla battaglia di Crannone nel 322 che si concluse con la sconfitta dei Greci per mano di Antipatro e con la sconfitta della flotta ateniese presso l'isola di Amorgo.

Questa forza vitale capace di attuare le potenzialità umane è l'anima, pensata come ciò che consente a un ente di diventare ciò che è propriamente, vale a dire come ciò che dà vita alla materia e al corpo. Se il corpo è in potenza dotato di vita, a far in modo che esso prenda forma secondo il proprio fine è deputata l'anima che attualizza la vita. Tutti i corpi dotati di organi sono perciò potenzialmente atti a ricevere la forma, identificabile con l'anima.

Ora l'anima rappresenta il fulcro della riflessione aristotelica che si radica proprio nello studio della natura. L'anima, infatti, appartiene a tutti i viventi, agli uomini come agli animali e alle piante, purché abbiano organi deputati a svolgere una funzione specifica. Come l'uomo, anche le piante hanno un'anima in quanto possiedono organi: esse si nutrono, crescono, si riproducono come fanno gli uomini e gli animali. In questi ultimi, inoltre, esiste l'anima sensitiva in comune con gli uomini. All'uomo solo, invece, appartiene l'anima razionale con la corrispondente funzione intellettuale; infatti l'uomo è "animale razionale", distinto fra i viventi in virtù dell'attività del pensiero (*nous*) che governa l'intero processo di formazione individuale. Nell'anima, quindi, risiede la causa dell'essere umano in quanto tale; in altre parole, è ciò che qualifica l'essere animato e lo differenzia dagli esseri inanimati.

Queste proprietà qualificanti sono il movimento e il cambiamento, i presupposti, per Aristotele, della teoria della conoscenza. Contrapponendosi infatti alla dottrina platonica, lo Stagirita pensa la conoscenza in prima istanza come percezione sensibile: inizialmente stabilisce un'analogia fra il pensare e il percepire<sup>5</sup>, mentre poi li vedrà distinti.

L'intelligenza, in quanto propria dell'essere razionale, implica un'attività differente dalla funzione conoscitiva data dalla percezione. Nella map-

5. La stessa impostazione è rintracciabile in Omero, il cui linguaggio è totalmente privo di termini che designano la coscienza o gli atti mentali propriamente detti. Anche parole, che in seguito vennero a indicare cose o processi mentali, nel poema più antico stanno a significare altro, qualcosa di profondamente materiale e concreto. Il presupposto della visione omerica è l'estraneità al dualismo, tutto occidentale, fra corpo e mente, vale a dire che Omero non conosce distinzione alcuna fra le funzioni del corpo e quelle della mente, fra gli organi del corpo e quelli dell'anima. I processi psichici e cognitivi, le affezioni dell'anima, così come tutte le funzioni vitali, i sentimenti, gli stati di gioia e di dolore, avevano la loro spiegazione e la loro sede nel corpo. Tanti sono i passi dell'*Iliade* che testimoniano una struttura di fondo impostata su un «monocentrismo biologico» (cfr. Spatafora, 1999). Omero tende a descrivere i fenomeni psichici dell'uomo come fossero vere e proprie alterazioni corporee: i dolori della partoriente sono «strale acuto, pungente» (*Il.*, XI, vv. 269-270), sono cioè letteralmente dolori che colpiscono un organo fisico, il pericardio (*phren*).

pa psichica, tra sensazione e pensiero si situa l'immaginazione, quale dimensione in cui compaiono le immagini (*phantasmata*) che hanno origine sempre dalla realtà empirica e sono perciò connesse alla sensazione. L'immaginazione è atto libero dell'essere umano che può richiamare un'immagine impressa in un dato momento e in una data circostanza, e può farlo quando vuole liberamente, come accade, ad esempio, nei sogni o quando si immagina un oggetto pur non avendolo presente davanti a sé. Una volta impressa nella memoria mentale, l'immagine può essere rievocata come atto libero, dipendente dall'uomo stesso.

Da qui inizia a prendere sostanza la teoria dell'educazione che al momento, sul piano conoscitivo, vede partecipare alla sua attuazione, con diverse funzioni, i sensi, che necessitano sempre della realtà esterna; l'intelletto come garanzia per non cadere in errore; e la fantasia con il suo potere di generare movimento, di motivare e stimolare, senza essere autonoma, l'apprendimento. L'immaginazione è una sorta di dilatazione, di "estensione", della sensazione e permette di rappresentare sia le cose, anche se sono assenti, sia gli oggetti che grazie all'intervento dell'intelletto possono confluire e conservarsi nella memoria, incrementata nel tempo dall'esperienza, in quantità e qualità, in una sorta di bagaglio mnemonico.

In questa direzione lo studio dell'anima, che rappresenta il corpo centrale della riflessione sugli esseri viventi<sup>6</sup>, finisce per incentrarsi sull'analisi delle modalità attraverso le quali funziona l'anima stessa. Più che sull'essere dell'anima, Aristotele si sofferma sulla sua attività. Lo Stagirita inferisce l'esistenza e le attività dell'anima attraverso l'esperienza, vale a dire attraverso l'osservazione empirica del comportamento dei viventi, siano essi piante, animali o uomini. Da questo ricava i principi delle diverse funzioni e, di conseguenza, tre diversi tipi di anima (nutritiva, sensitiva, intellettuale) conoscibili quindi solo *a posteriori*, dopo averle constatate empiricamente.

L'anima viene presentata come la causa dell'essere vivente, ciò che lo rende tale; è anche il principio di movimento (di movimenti e cambiamenti) del vivente; è inoltre causa finale, essendo lo scopo cui tende il corpo che, a sua volta, è il mezzo di cui l'anima si serve perché possa attuare le attività specifiche, come le funzioni vitali essenziali alle attività spirituali, il nutrimento, la conoscenza, l'agire e l'esercizio intellettuale.

6. Il *De anima*, che si presenta come una trattazione sull'anima in quanto principio del vivente, va intesa come il riferimento teorico delle opere aristoteliche psicologiche e biologiche. Si pensi alla relazione con il *De caelo*, là dove si teorizza anche per i corpi celesti la stessa attività delle piante e degli animali.

Nella lettura psicologica dell'uomo, il teleologismo aristotelico si intreccia con l'impostazione comportamentistica della conoscenza e dell'educazione nonché con l'attenzione realistica allo studio dei processi di maturazione dell'individuo. Ne risulta, quindi, una palese posizione di mediazione e, insieme, una presa di distanza rispetto alle precedenti dottrine.

Ad esempio, pur se influenzata da un'indagine al giorno d'oggi definibile comportamentistica, la tripartizione dell'anima in vegetativa, sensitiva e intellettuale è di impronta platonica. Era stato Platone, infatti, a pensare l'anima come composta di tre parti, collegando a ciascuna le tre categorie di uomini su cui si basava l'organizzazione dello Stato. I guardiani governavano lo Stato e corrispondevano all'anima razionale (*logistikòn*), i militari ausiliari dei guardiani rispecchiavano l'anima animosa (*thymoeides*) e i lavoratori che provvedevano ai compiti pratici erano gli omologhi dell'anima appetitiva (*epithumetikòn*). In altro modo, Platone aveva fatto coincidere la struttura dell'anima a quella dello Stato, in un certo senso politicizzando l'anima o in altro modo, ma con lo stesso effetto, animando lo Stato.

Il criterio-principio fondante dello Stato ideale consisteva nel far dipendere il bene dalla buona organizzazione delle singole parti, cosicché era naturale che la parte migliore fosse deputata a governare, mentre le altre parti dovessero subordinarsi all'autorità superiore. Come i guardiani sono e devono essere la guida dello Stato, così la ragione deve governare le anime e i corpi per impedire che essi degenerino, facendo prevalere l'impulsività (*thymòs*) e i desideri irrazionali<sup>7</sup>. Una vita buona e uno Stato buono sono entrambi governati dalla ragione che assicura armonia ed equilibrio fra tutte le loro componenti, parti o facoltà.

Come fu per Platone, nella complessa struttura della *psychè* aristotelica è sempre la ragione a svolgere la funzione di guida, di comando, di assicurazione di senso alla vita umana: per Aristotele la razionalità, intesa come pensiero-intelletto, assume la regia della vita morale.

La realizzazione umana può aversi grazie alla razionalità, senza coinvolgere alcuna forza esterna. L'uomo, infatti, è al tempo stesso un animale razionale e politico; con l'educazione, viene aiutato a realizzare lo scopo della sua esistenza. L'educazione facilita l'uomo nell'esercizio delle sue

7. Cfr. Long (2016, pp. 94-5): «La sua [di Platone] idea è che il declino politico sarebbe accompagnato da, o meglio sarebbe il segno esteriore di, un corrispondente declino psicologico nella struttura delle anime dei cittadini. Invece di essere governate dalla ragione, le anime degenererebbero progressivamente fino al momento in cui le loro facoltà peggiori – facoltà non razionali, desideri puramente appetitivi – arrivano a dominarle completamente».

funzioni razionali le quali, però, per esplicitarsi necessitano dell'associazione fra individui. L'educazione è quindi morale, tanto quanto l'attività intellettuale dell'uomo.

All'interno di questa cornice prende forma la teoria sull'educazione, che trae sostanza da più piani, tutti convergenti verso un progetto unitario. A esso contribuiscono la definizione della natura umana, la concezione del mondo animato e dell'universo, l'idea di funzione (*dýnamis*), l'impostazione teleologica (relativa a etica, politica, biologia, metafisica), la dottrina delle categorie, la teoria sensistica della conoscenza, la distinzione dell'intelletto (attivo e passivo), la classificazione delle scienze (teoretiche, pratiche, poietiche), oltreché la matrice politica delle argomentazioni.

A differenza di Platone, l'uomo aristotelico è un composto di materia (corpo) e forma (anima) e ha in sé la facoltà di svilupparsi. Ciò significa che *in potenza* l'uomo è naturalmente mosso all'apprendimento, ha quindi in sé la forza per attuare le sue naturali potenzialità.

Tra corpo e anima c'è un legame inscindibile dal quale dipende il graduale processo evolutivo della persona: non c'è infatti affezione dell'anima che non abbia il suo legame con il corpo. Gli esseri viventi, infatti, sono composti di varie parti, alcune delle quali omogenee (*omoiomèrciai*), come le ossa, e altre non omogenee come il cuore o il fegato.

Se gli organi sono strumenti funzionali all'uomo per svolgere funzioni specifiche<sup>8</sup>, l'anima è la forma che assicura la vita del corpo. Aristotele la definisce come *atto* di un corpo che possiede la vita *in potenza*. Essa è inscindibile dal corpo, inseparabile dalla realtà corporea con la quale talvolta entra in conflitto. Anima e corpo, inoltre, sono due realtà che condividono lo stesso destino di corruzione e svolgono entrambe ruoli precisi nel processo della conoscenza e nello sviluppo dell'attività razionale, dunque nella realizzazione di ciascun essere umano.

La teoria aristotelica della conoscenza ha quindi i suoi fondamenti: a) nella definizione di anima; b) nell'individuazione delle sue facoltà; c) nell'esplicitazione della relazione con il corpo. Pertanto, l'uomo conosce grazie ai sensi e si eleva verso il fine esistenziale, svolge cioè il percorso di realizzazio-

8. Cfr. Donini, Ferrari (2005, p. 158): «Secondo l'impostazione teleologica di tutta la filosofia aristotelica, anche nella biologia è anzi centrale proprio il concetto di funzione: non sono gli organi a provocare lo sviluppo di certe funzioni, bensì essi esistono negli animali affinché questi possano compiere le funzioni che sono appropriate. Non sarà perciò vero che l'uomo è il più intelligente di tutti gli animali perché ha le mani, ma, al contrario, ha le mani perché è il più intelligente e deve poter spiegare attività razionalmente controllate come quelle tecniche».

ne di sé mediante l'attività razionale, che risulta guidata per un verso dalle propensioni naturali ad apprendere e, per altro verso, dall'azione educativa. Nella filosofia di Aristotele la cura educativa è la matrice dalla quale dipende il benessere dell'individuo e al tempo stesso la buona salute dello Stato, che è sempre «il bene pratico più alto» (*Etica Nicomachea*, 1095a, 16), il fine perseguito dalla politica e preparato dall'azione paideutica.

Nello stabilire un'analogia fra il bene della città e quello dell'uomo singolo, Aristotele rafforza il peso dell'azione educativa, specie quando traccia un ponte fra la componente conoscitiva e la dimensione dell'agire, finalizzate a realizzare lo scopo ultimo della vita. Il bene per l'uomo è la sua più alta realizzazione, ossia il compimento delle sue potenzialità al massimo grado, il passaggio graduale e progressivo da uno stato di immaturità a una pienezza di forma. È un divenire che inizia già nell'embrione, dura per tutta la vita e vede l'uomo, unico essere vivente dotato di ragione, protagonista attivo nell'affermare il suo sviluppo.

La formazione, per Aristotele, è in ultima istanza sempre autoformazione dell'essere umano. Nella sua concezione, il bene come fine a cui si tende per lo Stato e per il singolo è la felicità, sul cui significato vi erano al tempo posizioni diverse. Aristotele ricorda nel primo capitolo dell'*Etica Nicomachea* che, se è vero che non vi sia un'univoca interpretazione su cosa sia la felicità, è però constatabile che sia le persone comuni, definite pure "la massa", sia le persone colte pensano che «vivere bene e avere successo siano la stessa cosa che essere felici» (ivi, 19-20). Per la massa, tuttavia, la felicità viene a identificarsi con qualcosa di materiale come il denaro o come il godimento fine a sé stesso, mentre per l'intellettuale la felicità consiste nell'esercizio attivo della mente razionale, si identifica cioè con l'attività della parte razionale dell'anima<sup>9</sup>. Ne discende che la felicità coincide con l'attività buona e che essa è sia principio che fine della condotta morale.

Quando agisce secondo ragione, l'uomo domina, con la sua anima razionale, la parte irrazionale, ossia l'uomo controlla in pieno desideri e appetiti. Se l'anima garantisce al corpo di crescere, di percepire, di riprodursi, di agire secondo natura, la razionalità è, nello specifico, il principio che conferisce senso alla vita personale, così come a quella politica e a quella sociale. Perché ciò avvenga, e cioè perché la ragione tenga a bada gli elementi appetitosi e desiderativi, il sistema aristotelico prevede una combinazione di componenti che consentano lo sviluppo di una personalità orientata

9. Sul tema del denaro, dei beni e dell'acquisto di beni in Aristotele, anche per i riferimenti bibliografici di approfondimento, cfr. Fermani (2016, pp. 34-56).



entro limiti ristretti, anche dall'abitudine, e l'uomo pure dalla ragione perché egli solo possiede la ragione: di conseguenza in lui questi tre fattori devono consonare l'uno con l'altro (ivi, 1332b, 1-7).

Accanto e insieme alla natura, quindi, l'educazione fa il resto nel formare il carattere e nel favorire le condizioni per una vita felice, in linea con gli obiettivi della costituzione, la cui esistenza è garantita proprio dalla formazione dei governanti che sono chiamati a servire nella logica dell'armonia generale (cfr. *Etica Nicomachea*, 1179b, 1-33).

Vale il singolo nella misura in cui vale il tutto. Infatti, «l'uomo felice avrà bisogno di amici» (ivi, 1169b, 22): egli è sì animale razionale nel senso che possiede la ragione che lo distingue dagli altri viventi, ma è anche e soprattutto un animale politico che ricerca la felicità naturalmente nel vivere in comune. Ciò è ancor più vero, se si considera che il rapporto con gli altri determina l'esercizio continuativo e la sperimentazione attiva delle capacità e delle virtù, cosa che è difficile che si verifichi nell'uomo solitario. E se l'uomo beato e la vita felice non necessitano né ricercano amicizie e persone piacevoli o utili perché sono già partecipi di tutti i beni, vale che «l'uomo beato avrà bisogno di amici simili a lui, posto che davvero preferisca osservare azioni buone, e che gli sono proprie, come sono le azioni dell'amico, quando è buono» (ivi, 1170a, 2-4).

L'uomo per natura è quindi socievole e a questo principio fondamentale rispondono i vari prodotti come la famiglia, il villaggio fino ad arrivare allo Stato. Sulla scia di Omero, citato da Aristotele a supporto della sua tesi, l'uomo che vive al di fuori dello Stato «è o bestia o dio» (*Politica*, 1253a, 29), sarà inoltre più vocato alla discordia, desidererà la guerra alla pace. A motivare la naturale socievolezza dell'uomo, inoltre, interviene una differenza fondamentale rispetto agli altri animali: l'uomo possiede la parola che è fatta per esprimere ciò che è buono e ciò che è nocivo, ciò che è giusto e ciò che è ingiusto.

Sel'animale, infatti, ha la voce e la sua natura si ferma alla sensazione di uno stato doloroso o gioioso, l'uomo percepisce il bene e il male. Come potenziale creatura perfetta, è spinto per natura verso lo Stato, è attaccato alla legge e alla giustizia, è animale politico «molto più di ogni ape e di ogni capo d'armento» (*Politica*, 1253a, 7). Degenerando dalla sua natura, può eguagliarsi a una bestia, staccato dalla comunità statale, dalla legge, dalla giustizia (cfr. ivi, 30-40).

L'educazione, stando così le cose, gioca il ruolo fondamentale, addirittura irrinunciabile, di assicurare che lo Stato sia saldo e che in esso gli uomi-

ni siano virtuosi o, detto diversamente, che siano gli artefici della realizzazione del fine ultimo per sé stessi e per lo Stato, culminante con la felicità, con la vita contemplativa, con il bene assoluto.

Uno Stato, non si dimentichi, è virtuoso per Aristotele, se sono virtuosi i suoi cittadini che aderiscono alla costituzione. A tal fine, il legislatore deve provvedere all'educazione nel rispetto della differenziazione che è dell'anima e che è nell'organizzazione dello Stato; differenziazione basata sul comandare e l'essere comandati (anima e corpo; anima razionale e irrazionale; padrone e schiavo; maschio e femmina; padre e figlio).

L'educazione è a fondamento della costituzione in quanto da essa dipende; inoltre, deve essere per Aristotele la preoccupazione di ogni legislatore illuminato che sull'azione educativa costruisce il modello di una formazione delle abitudini e della razionalità, facendo leva sull'età e secondo una gradualità poiché «è necessario prima di tutto che la cura del corpo preceda quella dell'anima e che poi venga quella degli appetiti e la cura degli appetiti va fatta in funzione dell'intelletto, quella del corpo in funzione dell'anima» (ivi, 1334b, 25-28).

Come Platone nella *Repubblica*, anche Aristotele elabora un programma disciplinare su cui impostare la pratica educativa. L'educazione dei giovani, presentata nell'ultimo libro della *Politica*, è concepita come il pilastro che sorregge la costituzione e, di conseguenza, ne assicura la necessaria osservanza. A ogni costituzione corrisponde un tipo particolare di educazione, in linea con l'idea propriamente ellenica della identificazione "naturale" della vita individuale con l'intero sistema cosmico; infatti, l'uomo, per i Greci di tutti i tempi, non è mai appartenuto totalmente a sé stesso, ma è parte di un ordine ontologico, identificabile in Aristotele con la *physis*, che regge il cosmo e l'esistenza umana<sup>12</sup>. Superata la teoria innatista della virtù etica, è l'educazione il tramite per conseguire la virtù e la felicità come mete esistenziali. Diventano quindi centrali la cura delle abitudini e dei costumi appresi fin dall'infanzia. Non a caso, l'ottavo libro della *Politica*

12. Cfr. Pohlenz (1962, p. 571): «Per gli Elleni ogni vita individuale trae origine dal grande contesto vitale che s'identifica col cosmo intero, da esso solo riceve senso e valore, da esso deriva la sua legge interna. Ogni essere vivente reca in sé, fin dalla nascita, delle disposizioni per un modo di esistere peculiare, e come la pianta realizza la sua *physis* solo quando, raggiunta la piena maturità, produce dei frutti che celano in sé il germe d'una nuova vita, così anche l'animale e l'uomo hanno raggiunto in loro stessi una destinazione immanente, che raggiungono solo attraverso il completo sviluppo delle loro attitudini. Anche per essi la meta è rappresentata dal "compimento della loro natura", ed è qui il loro stato di perfezione, la loro *areté*, la quale viene necessariamente accompagnata da una sensazione soggettiva di benessere».

avvia la trattazione partendo dalla prima forma di vita associata nell'*oikos*, illustrando le dinamiche relazionali fra i componenti della famiglia che ricalcano lo schema gerarchico della *polis*.

Il libro, incompleto e molto breve al pari del sesto, si conclude dopo una disanima oggettiva delle varie costituzioni, presentando la migliore possibile. Il fatto che Aristotele riservi molto spazio all'istituzione familiare e alla centralità del padre di famiglia trova spiegazione nel suo modo disincantato di guardare alle condizioni delle città greche del suo tempo e così, seppur convinto che l'educazione debba essere pubblica, trasparente (*Politica*, 1337a, 35), e appannaggio di tutti i cittadini, è consapevole che i tempi e la situazione sociopolitica di molte città greche non sono tali per la fattibilità della sua ipotesi. Alla famiglia, di conseguenza, dedica di più il suo messaggio, legandosi alla tradizione aristocratica ed esprimendo un pensiero, soprattutto morale, che tende in particolare a restaurare i valori delle classi alte della società. Anche il suo realismo, alla fine, scade in una forma di idealismo, soprattutto per quanto raccomanda nell'*Etica Nicomachea* e finanche nella *Politica*. Ciò, infatti, può interpretarsi come una visione utopica: quanto egli auspicava non poteva di fatto avverarsi nella pratica della vita politica, sociale e morale della Grecia di quel tempo. La medesima idea di educazione pubblica e per tutti, universale per l'umanità libera, si traduce in ultima istanza in un'educazione destinata agli uomini liberi, quelli che possono davvero vivere l'ideale della *scholè*. A costoro infatti si rivolge il suo modello di educazione, che mira a formarli all'ozio e a tendere alla *sophia*.

Il suo piano paideutico ideale per i giovani ateniesi prende avvio dall'educazione del corpo e prosegue con il controllo degli appetiti. I giovani devono apprendere le materie indispensabili, devono cioè imparare a leggere e scrivere, e privilegiare, tra gli studi utili, gli insegnamenti che nella giusta misura possano renderli nobili, vale a dire gli insegnamenti che più occupano la mente nell'ozio che va sempre preferito all'azione. All'ozio, "svago nobile", guarda la sua teoria, finalizzata né a cose utili né necessarie, ma a essere liberale, a sprigionare quelle potenzialità che consentono la maturazione verso la vita beata, la felicità, la virtù della *sophia*. Le materie previste nel piano educativo sono quattro. Fino ai sette anni vanno insegnate la grammatica, la ginnastica, la musica e il disegno, educando i ragazzi «con le abitudini prima che con la ragione, e nel corpo prima che nella mente». Pertanto alla grammatica e al disegno, di cui si fa largo impiego nella vita pratica, si affianca l'esercizio fisico, per garantire la sana e robusta costituzione del corpo.

Come da lunga tradizione, anche Aristotele riconosce un profondo valore formativo alla ginnastica; tuttavia, approfondisce di questa disciplina quegli aspetti che più di altri favoriscono la crescita morale dei giovani, distanziandosi dalle pratiche in uso presso i Tebani e gli Argivi, basate sull'esercizio faticoso, sul vigore fisico e sull'ideale del coraggio. La ginnastica, da praticare fino alla pubertà, si inserisce in un programma più complessivo, rispondente a una visione olistica della persona e alla sua formazione integrale. Esercitazioni leggere prendono il posto degli esercizi faticosi, una giusta nutrizione subentra a quella forzata, la moderazione persegue l'equilibrio fra mente e corpo in vista di un sano sviluppo<sup>13</sup>.

È vero che il fine dell'educazione non può in alcun modo essere il divertimento, ma è altrettanto assodato che condimento necessario per la buona didattica è la capacità dell'educatore di stimolare la mente dell'allievo. Nessuna costrizione vi è quindi nella pratica dell'insegnamento, ma tutta l'architettura paideutica si muove intorno alla funzione liberale dell'educazione e poggia sul principio della gradualità che dall'infanzia alla maturità deve agevolare la naturale propensione di ciascuno a trovare la massima felicità nell'attività razionale dell'anima. Infine, nel curriculum aristotelico è previsto l'insegnamento della musica che è materia importante per formare il carattere e per la maturazione spirituale. Nei giovani e nei bambini soprattutto, in ragione della loro età, l'armonia della musica influisce in modo speciale sui loro comportamenti come riflesso dell'armonia sull'anima. A differenza di Platone, per il quale l'insegnamento musicale è rivolto allo scopo politico dello Stato ideale, promuovendo gli ideali e i valori della tradizione, Aristotele amplifica le potenzialità formative della musica. In vista di un equilibrio fra prospettiva intellettualistica e approccio scientifico, egli osserva l'uomo, lo analizza nel suo stare in comunità, ne indaga il processo formativo sulla base del suo voler acquisire il dominio di sé. Anche nell'insegnamento della musica, l'azione didattica è svolta come guida e non come costrizione, dando il giusto riconoscimento ai fattori psi-

13. Cfr. *Politica* (1338b, 17-33): «vediamo che né tra gli altri animali né tra i popoli il coraggio si accompagna ai più selvaggi, ma piuttosto a quelli che hanno temperamento relativamente mite e leonino. [...] Sappiamo anche che gli stessi Laconi, finché persistettero nei loro faticosi esercizi, ebbero la meglio sui rivali, mentre adesso e nelle competizioni ginniche e in quelle militari restano inferiori agli altri: in effetti non erano eccellenti perché esercitavano i giovani in questo modo, ma perché si allenavano solo contro avversari non allenati. Di conseguenza la nobiltà, non la bestialità, deve avere il primo posto, perché né il lupo né <alcun> altra bestia feroce si esporrebbe a un pericolo veramente bello, ma piuttosto l'uomo generoso».

cologici e biologici che sostengono ogni apprendimento. In generale, l'insegnamento è paragonabile a un insieme di atti assistenziali rispettosi della gradualità dello sviluppo naturale, dei tempi e delle capacità di apprendimento, delle particolarità e delle specificità di ciascuno.

A ben comparare, il capitolo dell'insegnamento musicale è di grande rilevanza. Rispetto al passato, Aristotele compie un approfondimento notevole: com'è noto, il pensiero greco, sin dalle epoche più arcaiche, ha riconosciuto alla musica un valore indiscusso sul piano delle funzioni etiche (connesse ad esempio alle manifestazioni musicali), nonché sul piano delle valenze pedagogiche, come compare in Pitagora e poi in Platone. Dalle testimonianze di Giamblico e di Porfirio sappiamo che nella scuola pitagorica la musica, intesa come scienza della combinazione dei suoni, era la disciplina fondamentale per la purificazione dell'anima e al tempo stesso, tradotta in rapporti numerici, era considerata un mezzo speciale per indagare la realtà. Si trattava di una vera e propria scienza: come tale era oggetto di studio in stretta relazione con le ricerche matematiche e, come scienza, doveva indagare il cosmo, inteso, al pari delle combinazioni musicali e numeriche, come armonia. Platone, che non poco ereditò dal pensiero pitagorico, rimarcava la finalità estetica ed etico-formativa della musica, che rientrava nel più vasto disegno di intellegibilità della realtà.

Nel programma educativo platonico, in particolare, alla musica si riconoscono tre funzioni fra loro inscindibili: etica, estetica e formativa. Nelle *Leggi*, a proposito della formazione più appropriata perché i cittadini aderiscano ai *nomoi* dello Stato, Platone elabora un sistema educativo musicocoreutico finalizzato a una «corretta formazione relativamente ai piaceri e ai dolori grazie alla quale odiamo subito dal principio sino alla fine ciò che dobbiamo odiare e amiamo ciò che dobbiamo amare, e a tale funzione assegna il nome di "educazione"» (*Leggi*, 653b-c). La paideia risulta qui dalla competenza della danza corale, dalla bellezza delle movenze, dalla grazia dei canti e delle danze. Nella *Repubblica* la musica è prioritaria fra le materie di studio, tanto che a essa vengono associate due figure di maestri, un *kitharistès* e un *hauletes*.

Nel sistema aristotelico la *mousikè* interessa quattro piani di riflessione e di attribuzione di funzioni: a) il momento e la funzione prettamente estetici slegati da implicazioni etiche o morali; b) la dimensione etica messa in relazione alla capacità di trascinare l'anima nella buona direzione; c) il piano educativo che necessita un'accurata selezione delle melodie e dei ritmi funzionali alla formazione del carattere; d) il livello catartico, nel senso di liberare l'anima dagli eccessi e motivarla emotivamente verso il

bene. Per quanto riguarda l'aspetto paideutico e didattico, sempre nell'ottavo libro della *Politica*, Aristotele affronta questioni tecniche inerenti agli strumenti da usare nella pratica educativa, scoraggiando per lo studio il ricorso agli auli o alla cetra, e privilegiando «quelli che ne faranno ascoltatori intelligenti o nel campo dell'istruzione o in altro» (*Politica*, 1341a, 19-21). Distanziandosi ancora da Platone, lo Stagiritita compie un'ulteriore distinzione, quella fra musica per la paideia, musica per il divertimento e cioè per la *paidia*, musica per il rilassamento (*diagogè*), rimarcando anche che «non si deve usare la musica in vista d'un unico vantaggio, ma di molti (perché va coltivata al fine dell'educazione e della catarsi [...] in terzo luogo per la ricreazione, per il rilassamento e per il riposo dopo la tensione) [così che] è evidente che bisogna adoperare tutti i modi, ma non adoperarli alla stessa maniera bensì per l'educazione quelli in sommo grado etici, mentre gli altri che spingono all'azione ed eccitano l'entusiasmo per l'audizione su esecuzione altrui» (ivi, 1341b, 38-1342a, 4). A seconda dello spettatore, infatti, in occasione delle gare musicali sono previste melodie specifiche, in linea con la diversa caratterizzazione dell'anima: liberi e colti da una parte, popolani e grossolani dall'altra (cfr. ivi, 1342a, 18-1342b, 35).

Pur non avendo lasciato un progetto pedagogico completo ma, come si è visto, avendo abbozzato l'educazione dei bambini fino ai sette anni, gli scritti aristotelici indicano un chiaro paradigma di riferimento per la pratica dell'insegnamento e, ancor più, consegnano un quadro di riflessione sul processo di apprendimento e della conoscenza. Quest'ultima, in particolare, è il risultato di una graduale, progressiva acquisizione di quanto deriva dall'osservazione dei dati sensibili (i *particolari*) che via via spinge alla conoscenza di principi generali (gli *universali*). Su questo punto, che è forse il tratto fondamentale del pensiero aristotelico, non vi è alcuna traccia della teoria platonica delle idee o della reminiscenza: l'uomo conosce partendo da cose umili attraverso l'osservazione e da queste, piano piano, procede alla costruzione dei significati più complessi fino alla formulazione dei principi primi e universali (gli *assiomi*, cfr. *Metafisica*; *Analitici primi*; *Analitici secondi*). Se, dunque, la competenza nasce sempre da una conoscenza preesistente ed è radicata nell'esperienza sensibile, se, in altro modo, la conoscenza è un processo cumulativo per induzione (dal particolare al generale) e per deduzione (sillogismo), è fondamentale, per conoscere una legge o un principio universale, che oltre al moltiplicarsi delle prove e delle conferme dei dati empirici, l'uomo compia un atto di intuizione.

D'altra parte, che l'insegnamento non sia atto di costrizione Aristotele lo afferma a più riprese. Da numerosi passi si deduce che compito dell'insegnante è di essere una guida all'interno della funzione liberale dell'educazione. Negli scritti di logica emerge chiaramente che tutto il sistema aristotelico è fondato sulla centralità dell'apprendimento più che sulla definizione dell'insegnamento. È da sottolineare, soprattutto, che l'architettura educativa si fonda sulla teoria della conoscenza, che chiarisce i metodi che deve seguire l'insegnante, il quale non è affatto un trasmettitore di precetti, ma colui che esorta l'allievo a riflettere sulla realtà sensibile. In fondo, l'apprendimento è un procedere della conoscenza che cresce e si amplia grazie all'iniziativa soggettiva. È un processo di maturazione cognitiva che, in aggiunta agli esempi e ai dati che acquistano significati sempre più definiti, a un certo punto reclama l'intuizione, per la quale non valgono gli ammonimenti diretti del maestro poiché è sempre un atto del tutto personale dell'educando. È proprio del saggio, infatti, essere capace «di ben deliberare su ciò che è bene e utile per lui, non negli ambiti particolari, come ciò che lo è per la salute o per il vigore fisico, ma in ciò che lo è per la vita buona in generale» (*Etica Nicomachea*, 1140a, 26-28). La saggezza, *phrónesis*, è l'*habitus* di chi sa deliberare, «uno stato abituale veritiero, unito a ragionamento, pratico, che riguarda ciò che è bene e male per l'uomo» (ivi, 1140b, 5-7).

## 3.3

## «La scuola degli adulti»

Quando il *logos* si carica di virtù etiche e incarna gli ideali politici del secolo che avrebbe vissuto la crisi della *polis*, l'ideale educativo dell'uomo valente è tutto incarnato nella supremazia della parola. Far buon uso della parola equivaleva a possedere uno spirito buono e giusto.

La parola, in primo luogo, fissava i comportamenti umani in modelli: parole come monumenti amplificavano la forza educativa dei messaggi rivolti agli uditori e ai primi lettori. D'altra parte, la società greca si era da sempre affidata all'orecchio e all'occhio per conservare, far conoscere, far "sentire" e "vedere" le gesta eroiche, mantenendole vive come bussola dell'agire virtuoso. Nel caso della tragedia, il coinvolgimento di orecchio e occhio esortava a riflettere sul mistero, sul lato buio dell'esistenza, su tutto ciò che di drammatico viveva nello spirito degli uomini. Charles Segal stabilisce un legame strettissimo fra visione, monumento e memoria, attraverso l'esempio di Omero e di Erodoto, che da narratori aprono e chiudono l'età arcaica;

inoltre, ha sottolineato il «potere della visione», così che «la sopravvivenza nella memoria dipende dall'udito; ma nell'epica, come nella tragedia, è la vista che permette la rappresentazione più vigorosa e articolata delle emozioni» (Segal, 1991, p. 189). La parola, parlata-cantata-danzata, doveva suscitare immagini concrete, visibili, che potessero rendere eterno un momento, un episodio, una storia eticamente importante per l'uomo e per la comunità. Allo stesso modo l'immagine, come il monumento, necessitava della parola, orale e scritta, per poter dire qualcosa.

Tra v e iv secolo a.C., inoltre, il passaggio rivoluzionario dalla pagina scritta alla vita reale fa avvertire l'eco sul piano della paideia. La poesia e la rappresentazione poetica anche in questo momento storico si dispongono, come creazioni artistiche, a favore di un rafforzamento dell'identità culturale comunitaria. Così, l'elaborazione strettamente filosofica e retorica trova un parallelo riscontro nella fiorente produzione tragica e comica, giunta all'apice artistico in epoca classica. In particolare, la tragedia dominò il secolo dell'ascesa, dello sviluppo e della fine dell'egemonia dello Stato attico<sup>14</sup>.

14. I tre maggiori poeti tragici sono stati Eschilo di Eleusi, che visse fra il 525 e il 456 a.C., Sofocle di Colono, che visse fra il 496 e il 406 a.C., ed Euripide di Salamina, che visse fra il 480 (nacque secondo la leggenda nello stesso giorno della nota battaglia di Salamina) e il 406 a.C. L'origine della tragedia è a tutt'oggi questione complessa, problematica e con più posizioni interpretative. È certo tuttavia che la tragedia, così come la commedia, si è sviluppata nell'ambito del rituale religioso: essa era dedicata a Dioniso, dio della fecondità, la cui ara era sempre presente nell'orchestra del teatro greco. Fin dall'età alessandrina sulla sua origine si è dibattuto. Aristotele nella *Poetica*, facendo derivare il termine da *tragos-odè*, la interpretava come "il canto dei capri". L'origine sarebbe stata dorica e legata alla figura di Epigene di Sicione. Sorta come canto improvvisato, sarebbe stata legata "a quelli che cantavano il ditirambo", così come la commedia sarebbe stata legata "a quelli che cantavano i canti fallici". Aristotele avanza anche l'ipotesi di una derivazione della tragedia dal dramma satiresco. Erodoto dal canto suo, parlando di Arione, lo definisce il primo a Corinto a far cantare il ditirambo da un coro (Erodoto, *Storie*, I, 24); un passo della Suda informa sul fatto che i coreuti venissero vestiti da capri (satiri). Da queste interpretazioni si può dedurre, sulla scia di Aristotele, che la tragedia sarebbe derivata dal ditirambo (canto improvvisato), trasformato poi da Arione in dramma satiresco con l'introduzione dei coreuti travestiti da satiri. Per gli alessandrini, invece, l'origine della tragedia sarebbe stata attica e l'inventore sarebbe stato l'ateniese Tespi, vissuto nel VI secolo a.C. in un tempo dunque posteriore a Epigene. Non avrebbe avuto alcun legame con il dramma satiresco perché l'inventore di questo, Pratina di Fliunte, sarebbe vissuto nel V secolo, quando la tragedia era ormai sviluppata nelle sue forme caratteristiche. L'etimologia *tragos-odè* da interpretarsi come canto per il capro avrebbe fatto riferimento o al premio per il vincitore o al sacrificio per Dioniso. La teoria alessandrina venne ripresa anche da Orazio nell'*Ars Poetica*.

La tragedia, come evento religioso-politico-culturale nel senso più generale, risultava per l'intera comunità il più prezioso momento di educazione, poiché illuminava il vasto pubblico sulla più giusta direzione morale da seguire. Essa era, con le parole di Jaeger (2018, p. 432), «la più alta manifestazione di un'umanità per la quale arte, religione e filosofia costituiscono ancora un'unità inscindibile».

I personaggi sulla scena divenivano depositari di valori e di drammi interiori, di ambiguità e contraddizioni. E il poeta, grazie a un intenso scavo psicologico, dipingeva i caratteri e le passioni umane educando gli uomini a sentimenti di giustizia e di rispetto. Il *logos* si trasferisce così sul piano dei moti dell'animo. La tragedia e il poeta sono anche espressione di una propria specifica visione della vita, appunto "tragica", quella che inevitabilmente maturò nelle particolari condizioni del tempo, tanto lontane e diverse da quelle del passato. L'inafferrabilità dell'essenza del "tragico" ha infatti dato luogo nella modernità a un alternarsi di correnti e di movimenti di pensiero. Lo storicismo e la prospettiva positivista di Wilamowitz nella sua opera postuma del 1889 ha agganciato il significato della tragedia al momento e alle condizioni storico-sociali che la generarono (cfr. Wilamowitz-Moellendorff, 2013). L'idealismo di Schiller e di Hegel nell'attore tragico ha visto la "potenza etica" nel divenire del popolo greco in una tensione all'accomodamento tra universale e individuale<sup>15</sup>. Nietzsche, poi, rilegge l'antitesi dei due istinti, apollineo e dionisiaco, come lotta fra due opposti inconciliabili: la tendenza razionale, cui interessa la ricerca ossessiva dell'armonia e il categorico rifiuto di ogni elemento irrazionale o istintivo, e la tendenza dionisiaca ravvisabile nelle forme dei miti primitivi, dove

15. La tragedia attica nel pensiero filosofico hegeliano rappresenta la cifra della fine dell'armonia greca, la crisi e la decadenza della "vita bella", etica, quando viene meno l'equilibrio fra le leggi della *polis* e le leggi degli dei. Hegel parla della tragedia attica all'interno del settimo capitolo, *La religione*, della *Fenomenologia dello Spirito* che vide la prima pubblicazione nel 1807. Nel lavoro dedicato a un'analisi-indagine-interpretazione del percorso dello Spirito nella progressiva acquisizione della coscienza di sé in rapporto al reale, la religione è una rappresentazione che esprime la presa di coscienza di un popolo nella storia. Di filosofia della religione Hegel si occupò nei quattro corsi che tenne a Berlino fra il 1821 e il 1831, articolando le sue argomentazioni per tappe o, meglio, trattando il tema per gradi. Nell'ambito del secondo grado, che corrisponde alla fase in cui lo spirito inizia ad avere una qualche consapevolezza di sé e in cui si riconoscono le religioni della «individualità spirituale», la trattazione si sofferma sulla Grecia (e Israele) e la tragedia attica documenta il momento della fine di quell'armonia propriamente ellenica che unisce bellezza, verità, vita. In questo senso la tragedia attica può essere letta come la rappresentazione del dramma della vita (cfr. Pagano, 1992).

domina l'irrazionalità ed esplose la carica vitale dell'ebbrezza, lo spirito gaio dell'uomo, della liberazione sensuale di Dioniso, quel germe primordiale presente in tutti gli esseri umani<sup>16</sup>.

Allo stesso tempo tuttavia, e al di là delle distanze culturali moderne con la culla originaria, si avverte forte la sensazione che le tragedie attiche risultino moderne in ogni tempo, anche se nel concreto vanno pur sempre riferite a un momento assai preciso della storia dell'umanità. Pohlenz si è espresso in termini di "contrasto" interno alla tragedia che la nostra sensibilità moderna coglie «fra il contenuto, che è al di là del tempo, e la forma, legata al tempo» (Pohlenz, 1961, p. 13), una sorta di antitesi interna alla concezione statica, lineare, idealizzata della greicità.

E infatti, a partire dalla fine dell'Ottocento, gli sviluppi in ambito filologico, le scoperte storico-archeologiche, i ritrovamenti papiracei, l'approfondimento teoretico hanno svelato un'immagine più articolata del significato culturale della rappresentazione teatrale<sup>17</sup>. Questo chiarimento è necessario per fissare un punto di partenza dal quale avviare la riflessione pedagogica sulla tragedia, che non è stata, dunque, una pura operazione artistica, di intrattenimento o di evasione spettacolare che si offriva all'uomo dopo una laboriosa quotidianità.

16. Nietzsche, nella sua indagine genealogica della cultura occidentale, rompe con le tradizionali letture che rappresentavano la prima civiltà greca come un mondo dominato dalla pace e dall'armonia. A queste interpretazioni il primo Nietzsche oppone la rappresentazione di due opposti in tensione, lo spirito del sole di Apollo e lo spirito goliardico di Dioniso. La tensione all'equilibrio, proprio dell'apollineo, ricerca l'ordine e lascia traccia nella scultura e nella poesia epica; la tensione opposta, dionisiaca, viaggia verso l'irrazionale e dà prova nelle creazioni musicali e nella poesia lirica. Mentre l'apollineo aspira costantemente a frenare il caos riportandolo nella forma, quasi trasfigurandolo e perimetrandolo, il dionisiaco sprigiona l'istinto vitale dell'immediatezza. Nella tragedia, euripidea in particolare, lo spirito tragico piano piano viene sopraffatto dallo spirito socratico, teoretico, che finisce per far prevalere la razionalità sull'istinto vitale dionisiaco. Qui inizia la decadenza della civiltà occidentale, che porta in sé questa ferita di vedere spegnersi lo slancio alla vita, la reazione alle sofferenze del mondo grazie alle forme dionisiache della musica e della danza (cfr. Colli, 2010).

17. La storia dei testi tragici è ben diversa da quella delle commedie. Le tragedie dei tre grandi (Eschilo, Sofocle, Euripide) si son potute conservare grazie all'opera culturale di Licurgo che delle opere ordinò un testo ufficiale. Le tragedie del V secolo a.C., inoltre, rivivevano nelle cosiddette riproposizioni offerte in omaggio ai loro autori. Per quanto attiene alle commedie, invece, oggi possediamo solo le 11 commedie di Aristofane; di Menandro è conservata una commedia e dei versi riferibili ad altre cinque. I drammi di Menandro, prima delle scoperte del secolo scorso, venivano ricostruiti nel loro insieme soprattutto per i temi affrontati attraverso Plauto e Terenzio, che rielaborano gli intrecci e i tipi della commedia nuova.

La tragedia antica è stata un fenomeno culturale fondamentale per il popolo e la storia greca. Essa è stata innanzitutto un connotato importante dello Stato, divenendo una pratica statale a tutti gli effetti. Tant'è che il poeta era incoronato tale ufficialmente dal governatore della *polis*. Sempre divinamente ispirato, al poeta era affidato il compito solenne di portare in scena la sua opera in occasione della festa di Dioniso, precisamente in occasione delle Grandi Dionisie che cadevano verso la fine di marzo, nel mese di Elafebolione del calendario attico. Questa forma specifica di espressione comunicativa godeva inoltre di un uditorio collettivo, un pubblico di massa, che era il popolo tutto (a esclusione dei meteci e degli stranieri) per il quale lo spettacolo era creato.

Per cogliere la ragion d'essere del fenomeno teatrale, che fu un fenomeno prima anzitutto paideutico, non è sufficiente l'analisi, seppur importante, dei temi o dei contenuti più ricorrenti. All'indagine filologica e semantica si rende necessario, al nostro scopo, affiancare una lettura che consideri insieme aspetti testuali e contestuali: occorre cioè tener conto dell'intreccio di forma-contenuto-contesto-uditorio-poeta, così come si determina all'interno delle strutture della democrazia, del rapporto con le tradizioni mitologiche, dei connotati religiosi di Atene e dell'Attica. Così la tragedia svela la sua intima valenza culturale-pedagogica che ha ricoperto in un momento particolare della storia greca e che ha inciso profondamente nell'evoluzione posteriore della storia formativa dell'uomo greco e occidentale.

Come si è anticipato, lo spettacolo viveva in funzione del suo pubblico. Attorno a questo pilastro strutturale si misura il sistema di rapporti propri della *polis* greca, che si dispiega intorno ai legami che intercorrono fra il singolo e la comunità, fra lo spettatore e l'autore drammaturgo, fra il messaggio veicolato nell'evento della festa pubblica e l'attualità storica, fra l'importanza artistico-estetica e la dimensione culturale-politica dello spettacolo, fra storia e tradizione mitologica.

Con le parole di Aristotele il teatro era «la scuola degli adulti». Il messaggio del drammaturgo era diretto a tutti e da tutti compreso, al di là del grado culturale e della provenienza sociale, in una società che, sempre Aristotele, dipingeva come spaccata alla radice fra colti e incolti. Ma il popolo della *polis* era e si sentiva una comunità, un insieme tenuto unito da legami indiscussi; in effetti, il patriottismo ellenico tradizionale e l'attaccamento ai culti religiosi, da cui la tragedia traeva sostanza, erano un forte collante. E, pur nelle differenti competenze culturali dei cittadini, viveva in ogni caso un'omogeneità valoriale e culturale che teneva insieme ceti e fazioni diverse.

La tragedia risponde così al sentire del pubblico ateniese, presenta contenuti non estranei all'attualità storica e, attraverso la perizia poetica, oltrepassa la contingenza del presente per offrire di esso un significato nuovo anche grazie alla rievocazione dell'autorevole tradizione mitologica.

L'efficacia spettacolare, ricercata nella *performance* con la musica, la danza, le maschere e con la funzione del coro, procedeva di pari passo con lo scopo di rendere il messaggio il più comprensibile al vasto pubblico e con la natura comunque agonistica della rappresentazione tragica.

In altro modo, se è vero che la comunicazione doveva essere di massa, è altrettanto indubbio che ciò non infiacchiva la nobile arte del poeta. Non è secondario ricordare che al termine delle pubbliche rappresentazioni una giuria premiava il dramma che si era distinto proprio per aver riscosso maggior apprezzamento popolare. Vincere, perciò, l'autore di un messaggio capace di catturare il gusto e il sentire dell'uditorio che in esso trovava un richiamo valido e aderente al momento politico e sociale: «la singola rappresentazione, intesa come unità semiotica, assume così la proprietà di un "atto di linguaggio"». Essa non si esaurisce infatti in una data narrazione mimetico-dialogica a beneficio del pubblico. L'esecuzione di una particolare mimesi ha un duplice scopo: fornire, con un'intensità che può andare dal suggerimento allusivo alla prescrizione formale, un dato ammaestramento al pubblico; e proclamare l'eccellenza della particolare *sophia* profusa nel dramma dall'autore. L'atto di premiare una data produzione (il riconoscimento va alla coppia corego-poeta) sancisce il riconoscimento da parte della *polis* del primato comparativo di quello specifico messaggio teatrale» (Jedrkiwicz, 1992, p. 14).

Il poeta è così reputato, *per e dalla polis*, come indiscusso riferimento politico ed educativo. Con il premio si certificava l'efficacia del messaggio sia sotto il profilo artistico-estetico della rappresentazione, sia sotto l'aspetto paideutico e sociale del contenuto.

Le creazioni dei grandi tragici si presentano oggi come un magma pluristratificato in cui coabitano tracce diverse che, sebbene siano sorte dal medesimo clima culturale, propongono una varietà di punti di vista. Tuttavia, queste stratificazioni, sintetizzandosi nell'opera teatrale acquistano nuova linfa, preparando fra l'altro l'inizio di una nuova fase storica della civiltà greca (cfr. Untersteiner, 1952). Soprattutto, annunciano la crisi degli istituti politici, profetizzano l'avvento di un'attenzione pratica e concreta per la cura dell'anima umana, impostano le condizioni mentali e culturali per un'educazione interiore certamente più centrata sull'autodeterminazione dell'uomo rispetto alle leggi dell'indottrinamento razionalistico.

Su questi temi la ricerca più recente ha superato gli approcci monoculari, cristallizzati sull'antitesi apollineo-dionisiaco, che ha rischiato di sclerotizzare il fenomeno della tragedia attica nel culto estetico della poesia a discapito di una considerazione più complessiva. Sono state, inoltre, accantonate le interpretazioni legate ai dualismi del sistema tensivo tragico, che limitavano tutto all'antitesi fra umano e divino e rintracciavano, peraltro, l'origine delle contraddizioni nella scissione interna al dramma, quella fra la mentalità giuridica propria della *polis* e le tradizioni religiose anteriori (cfr. Lesky, 1996; Vernant, Vidal-Naquet, 2001).

Da una parte, l'approccio dei tragici ai problemi concreti della vita segnala l'aderenza al clima del tempo: rivela quindi il nascere della tragedia nello stesso terreno della sofistica e della filosofia. Dall'altra parte, questo genere teatrale evidenzia una consapevolezza diversa, quando tratta gli stessi problemi dei filosofi usi a rassicurare con il *logos*, con soluzioni razionali e con la volontà. I tragici, di contro, sentono e vivono l'angoscia della duplicità, della relatività del reale, dell'irrazionalità, nell'intimo dell'animo dove esplose il dramma (cfr. Alfonsi, 1943).

Al centro vi è il grande tema del destino dell'uomo. Non a caso, in Eschilo sono protagoniste le potenze ultraterrene, al cui volere l'uomo non sa e non può resistere, come accadde ad Achille in un quadro dominato sempre e comunque da *Ate*. La condizione ontologica dell'uomo, sempre in balia della potenza sovrumana, suscita profonde meditazioni, diventa il tema centrale dell'opera poetica che ora, nel dramma tragico, trova la sua migliore figura. Nei drammi eschilei il problema del destino e della tentazione divina diventa cruciale: l'animo umano è scandagliato a fondo, specie quando si confronta con le conseguenze del dolore e del mistero celato nella sorte. Le esperienze dolorose e tragiche assumono una chiara valenza conoscitiva e paideutica, sullo sfondo di un'etica che riconosce piena fiducia alla giustizia divina, attribuendo per di più alla tentazione umana, che finisce per peccare di *hybris*, la causa della propria rovina e della punizione da parte di qualche divinità.

In questo senso la tragedia si faceva *paradeigma* e assumeva un valore esemplare e catartico. L'analisi dell'animo umano, il carattere bifronte dell'eroe conteso fra bene e male, gioia e dolore, luce e ombra, così come la riflessione sull'uomo e la società, trovano nel teatro greco, mutato nel suo genere, l'occasione ideale per essere affrontati. Non si dà più la narrazione distesa dell'*epos*, né si dà la sensazione di piacere della rappresentazione corale. Nello spazio e nel tempo limitati della tragedia si concentrano insieme piacere e dolore; il piacere dello spettatore di fronte a uno spettacolo

di qualità e il suo dolore evocato dal contenuto dell'intreccio. La vita politica di Atene, inoltre, stimolava i cittadini a riscoprire sé stessi e la propria dimensione, in un momento in cui la sicurezza economica e militare rischiava di allontanarli dalle vecchie, tradizionali tensioni ideologiche. E il mito, rievocato in un'occasione così solenne come le Grandi Dionisie<sup>18</sup>, costituiva l'elemento per riflettere e meditare sulla sofferenza, sulla paura e sul sentimento della compassione.

Del mito rimanevano le figure eroiche, i loro nomi spogliati della sostanza originaria, ma fatti rivivere nell'intreccio tragico per attirare l'attenzione dello spettatore; nella scena si rievocavano i personaggi più autorevoli e noti, per far riflettere sulle cause dei turbamenti che scuotono l'anima.

Il mito, estraniato dalla culla, si andava facendo sempre più storia. La stessa *Tyche*, presa a prestito dall'antico *epos*, si materializza all'interno di una nuova congiunzione fra giustizia umana e giustizia divina. Così vuole la trilogia eschilea: nel *Prometeo incatenato*, che sottrae agli dei il fuoco per donarlo agli uomini, è la *hybris* a rammentare la punizione tragica, superandola poi con la liberazione del Titano (*Prometeo liberato*) e la ricon-

18. Le pubbliche rappresentazioni di tragedie furono istituite intorno al 535 a.C. da Pisistrato, tiranno di Atene dal 561 al 527 a.C. Cinquant'anni più tardi furono introdotte nelle Grandi Dionisie anche le commedie. Potenziando il teatro tragico, Pisistrato conferì carattere ufficiale ai concorsi artistici, rendendo le tragedie parte delle Dionisie, che si svolgevano ad Atene all'inizio della primavera e in occasione dell'apertura del Pireo. Queste feste erano le uniche in cui erano ammesse delegazioni di città straniere, soprattutto provenienti dalla Magna Grecia. Nell'istituzione delle Dionisie va colto il carattere politico dell'operazione del tiranno, intento a gratificare i *diakroi* (abitanti delle colline e della campagna attica del nord) per il sostegno che questi gli avevano riconosciuto nella scalata al potere contro i *paralioi* (abitanti della costa, artigiani e commercianti). Pisistrato volle così onorare i suoi sostenitori con una festa contadinesca e di rilevanza internazionale. Altro significato politico va colto nell'associazione dell'unica festa di tutta l'Attica con il culto di Dioniso che, importato dal demo di Eleutere, soppiantava la tradizione aristocratica dei culti locali. Questa valenza politica delle Grandi Dionisie crebbe anche dopo la fine della tirannide e con l'introduzione della democrazia (511 a.C.), quando Clistene attraverso la festa auspicava il consolidamento identitario della *polis*. In onore a Demetrio Poliorcete nel 307 a.C. queste feste furono rinominate Demetrie. Le Grandi Dionisie duravano sei giorni: i primi tre erano dedicati alle cerimonie sacre, gli altri tre alle rappresentazioni teatrali, portando sulla scena una tetralogia nella mattina e una commedia nel pomeriggio. Il pubblico partecipava in massa e i meno abbienti venivano favoriti con l'assegnazione statale del *theorikon*, un sussidio di due oboli, corrispondenti pressappoco alla paga di un operaio. Il teatro ha avuto sempre la finalità pedagogica, esaltando i valori propri della *polis*, demonizzando la tirannide e, in chiave metastorica, indagando il rapporto tra l'uomo e la divinità. Rispondeva al fine educativo anche il mito, quello proprio del ciclo epico, che il pubblico conosceva meglio e seguiva con maggiore attenzione.

ciliazione con Zeus (*Prometeo portatore di fuoco*). Nel dramma di Oreste, che richiama la conquista morale del nuovo Stato ateniese, risulta superata, annullata come istituto, l'antica pratica della vendetta di sangue. L'attenzione è riservata, così, all'enigma etico-religioso dell'"antica colpa" e alla risoluzione del dramma nel succedersi della trilogia dell'Oresteia (*Agamennone, Le Coefore, Le Eumenidi*). Come vuole il testo, Oreste, macchiato della colpa di aver vendicato il padre Agamennone uccidendo la madre Clitemnestra, è prima perseguitato dalle Erinni, ma viene assolto dal tribunale dell'Areopago, mentre le Erinni placate da Atena si trasformano in Eumenidi. Si palesa così con tutta chiarezza la connessione, quasi la collaborazione, delle potenze sovrumane con la giustizia terrena: gli dei non sono più gli operatori diretti della giustizia, né determinano più le sorti degli uomini, bensì aiutano a mostrare le conseguenze delle azioni umane, lasciando all'uomo stesso l'autodeterminazione nella scelta. E nei *Persiani*, la più antica tragedia di Eschilo e l'unica senza materia mitica, torna al centro la paura scatenata dalla *hybris*, a partire da una nota vicenda storica. Il dolore provato da Atossa, madre di Serse, per la sconfitta dell'esercito persiano a Salamina a opera dei Greci, esalta ancora una volta il nesso fra l'insaziabilità degli umani (e quindi la *hybris*) e gli effetti certi della condanna. Ma è la tracotanza di Serse, con i suoi effetti sull'anima, a dominare la scena, quando la disperazione del re sconfitto si unisce ai lamenti del coro in una scena di profonda angoscia, tesa a evocare nella mente dei cittadini di Atene paura e insieme conoscenza.

Tutto è avvolto da un clima di tensione educativa e formativa. In questa direzione vanno interpretati i richiami al mondo dei valori, all'imperativo etico dell'onore, alla difesa della buona reputazione che specie Sofocle rivolge agli spettatori ateniesi. Sono esemplari, in tal senso, varie scene: quella relativa alla morte che riscatta l'onore offeso di Aiace; quella della sofferenza di Filottete, l'eroe che aveva in eredità le armi di Eracle e che, dopo un esilio durissimo, rientra a Troia, dove viene guarito dalla sua malattia e partecipa, come nei disegni di Zeus, alla distruzione della città; e ancora, la scena raffigurante la solitudine della scelta, svolta nell'incomprensione generale e vissuta da personaggi come Edipo, Antigone, Aiace ed Elettra.

È un uomo più padrone del libero arbitrio quello che Sofocle porta in scena; la sua esistenza è ancora condizionata dal Fato, ma è comunque amplificato lo spessore morale della figura umana. Quest'ultima incarna valori e sentimenti alti, lotta contro il destino avverso senza mai opporsi alle divinità. È un uomo che si va facendo più vivo rispetto a quello eschileo, più complesso, mentre i suoi dissidi interiori sono ripresi con maggiore in-

tenosità. È l'uomo che il poeta esalta e ritrae nella forza e nella fiducia per la sua intelligenza, nella sua libertà di scegliere il bene o il male.

In questa presentazione di imponenti modelli di *aretè* si ritrova l'assoluto valore catartico e pedagogico di un maestro di cultura come fu Sofocle per Atene: un educatore del popolo, che riflette a fondo sulla parola, nello sforzo di farle svelare a pieno il carattere e la psicologia dei suoi personaggi (*ethikè lexis*), i quali appaiono via via più naturali e spontanei.

In questo lavoro di ricerca, sempre molto attento alle sorti della *polis* e all'impegno civile, Euripide affina i modi per rendere ancor più incisiva l'educazione della poesia. Egli consente allo spettatore di conoscere l'intreccio, fornendo informazioni iniziali sulla vicenda e preannunciando anche il finale. A vicenda conclusa, inoltre, il *deus ex machina*, illustra il volere divino e apre ai futuri sviluppi della storia portata in scena. Per meglio educare, giova rappresentare i protagonisti eroici, che appaiono demitizzati, calandosi con efficacia nei panni degli uomini comuni e incarnando quanto accadeva nell'Atene di età periclea: pensiamo a Medea che mantiene solo l'identità e il nome della mitica tradizione, in quanto figlia di Eeta re della Colchide e della dea Acate, nonché nipote del Sole. Nell'omonima tragedia Medea è una delle tante spose straniere ripudiate in un'Atene intenta a limitare il diritto di cittadinanza. Medea, sposa e vittima dell'egoismo maschile, è una donna d'oltremare giunta come tante in Atene. Quella di Medea è la storia di un dramma coniugale. È una donna asiatica, condotta in sposa a Giasone e infine da questi ripudiata. Nel periodo dell'espansione commerciale ateniese, fatti come quelli narrati nella *Medea* di Euripide costituivano prassi diffusa: gli ateniesi dediti al commercio marittimo sposavano donne di posti lontani. Nel 451/450 a.C. Pericle riservò, con un decreto, il diritto di cittadinanza solo ai figli di entrambi i genitori ateniesi. A seguito di questa norma, detta da Plutarco "legge sui *nothoi*" (legge sui figli) e di cui parla Aristotele nella sua *Costituzione degli Ateniesi* (XXVI, 4), molte furono le richieste di divorzio di cittadini che volevano dividersi dal legame con le mogli straniere e assicurarsi una discendenza cui fosse riconosciuto pieno diritto di *polites*.

Il problema dei *nothoi* è presente nella *Medea* e allo stesso modo riferimenti alla legge di Pericle e alle sue conseguenze sono anche nell'*Ippolito*, nello *Ione* e in *Andromaca* (cfr. Tarditi, 1998; Santoni, 1999; Foley, 2001).

La tragedia euripidea è a tutto tondo formativa e informa del quadro politico del tempo. Illustra e fa riflettere: fa luce sulla nuova coscienza dei cittadini nella democrazia periclea, in cui al privilegio di cittadinanza di alcuni fa da contraltare l'assillo di limitare l'accesso al corpo civico a tutti i



nati da matrimoni misti, nei quali il padre o la madre fossero stranieri (cfr. Bearzot, 2012, pp. 43-7).

Si pensi alla critica rivolta ai costumi e alla politica interna ed estera di Atene, espressa ancor di più nella commedia. Negli *Acarnesi*, ad esempio, Aristofane versa l'aspro giudizio sulla posizione marcatamente belligerante di Atene. Più pacata la *vis* polemica nelle *Donne all'assemblea*, la commedia del 393 in cui, nel clima di un'Atene sconfitta nella guerra del Peloponneso, si avanza l'ipotesi di dare alle donne l'incarico di reggere la città. Aristofane rivolge uno sguardo esteso alle questioni culturali ed educative, sempre con toni critici e umoristici davanti al "nuovo" che avanza: così le *Nuvole* con l'agone del Discorso giusto e del Discorso ingiusto, dove il primo difende l'educazione antica e il secondo la nuova.

La parola "parlata" e, da ora in avanti, quella "scritta" continuano a divulgare motivi e temi dalla forte connotazione pedagogica. Si fa perfino ricorso alla parola poetica, a quella filosofica e alla pagina scritta, per trattare le questioni relative all'organizzare gli interventi educativi. Ora è del tutto intenzionale la trasmissione del patrimonio di valori, conoscenze e memoria storica, in una prospettiva in cui il fine formativo non è scindibile dal nobile ideale etico della *polis*.

È legittimo affermare che la splendida fioritura artistica esigeva, in questo tempo, un altro modo di affrontare questioni ontologiche come il mistero dell'esistenza umana e il suo prendere forma nella concretezza storica. La condizione umana veniva indagata mediante figure teatrali, come le eroine in preda alle passioni e scosse dai conflitti interiori. Non si trattava di semplici ritrovati scenici, funzionali a fotografare la realtà. Le rappresentazioni teatrali erano, a tutti gli effetti, momenti di conoscenza e di meditazione personale. Il poeta tragico interpretava e re-interpretava le vicende narrate dalla tradizione, rendendole più comprensibili e più adeguate allo scenario sociale e valoriale del tempo.

Con la fine della guerra del Peloponneso, quando la sconfitta militare di Atene aveva rimesso in discussione anche i valori e la cultura, le consuete riflessioni legate al mero spazio comico e tragico, si trasferiscono all'interno delle nascenti scuole filosofiche. La tragedia, in particolare, nel III secolo e durante tutto il periodo ellenistico subisce una metamorfosi, tra riletture ed estrapolazioni di brani isolati, fino a dissolversi come autonoma forma di spettacolo.

Quello che nel V secolo era stato un fenomeno culturale complesso e centrale della vita della *polis*, anche in virtù del legame con il culto di Dioniso, cambia radicalmente sia nella struttura sia nel significato formativo.

Viene meno proprio la connessione della *performance* teatrale con il culto dionisiaco che celava un significato politico e culturale molto importante. Quando Pisistrato favorì una più profonda riverenza a Dioniso, promosse l'integrazione di tutti i cittadini nel sistema della tirannide, sicché la parola tragica risultò a ciò funzionale, grazie all'intenso intreccio fra politico, religioso e sociale su cui si reggeva. Allo stesso modo, durante la democrazia, Clistene, il suo istitutore, accrebbe il valore politico delle Dionisie proprio per irrobustire il nuovo carattere identitario di Atene. Come la tragedia, anche la commedia antica di Aristofane rispecchia precise finalità politiche e formative.

La commedia è ancor più legata alle contingenze di Atene. Al popolo, radunato alle feste Dionisie, Aristofane offriva la riflessione sui temi della guerra e della pace, sulla rivoluzione intellettuale e paideutica svolta dai Sofisti, sulle figure della politica ateniese, sulla crisi morale, sulla decadenza della paideia. Lo stesso accadeva in occasione delle feste Lenee, dedicate sempre a Dioniso, che dal 430 a.C. si svolgevano durante il mese di Gamelione del calendario attico. Data la pericolosità di navigare nel mese di febbraio per i cittadini delle isole, le Lenee vedevano radunati solo gli ateniesi, come testimonia Aristofane negli *Acarnesi* (vv. 504-508).

Nelle Dionisie, alle commedie era dedicato il secondo giorno, mentre nelle Lenee la rappresentazione delle commedie aveva un'assoluta centralità. Per la fisionomia dell'uditorio, formato nelle Lenee da tutti ateniesi, i temi erano di strettissima attualità, definiti addirittura all'ultimo momento, poco prima della rappresentazione. Il poeta, che chiedeva all'arconte di partecipare almeno un anno prima, abbozzava il tema che veniva poi sviluppato sulla base degli eventi salienti della *polis*.

L'organizzazione delle due feste legate alle rappresentazioni drammatiche – scrive Zimmermann (2016, p. 27) – deve immaginarsi così: immediatamente dopo la fine delle Lenee o delle Dionisie cittadine i poeti – tragediografi e commediografi – presentavano all'arconte preposto la domanda per ricevere l'anno successivo l'assegnazione di un coro (cioè il diritto alla rappresentazione). [...] È poco probabile che il commediografo si candidasse con una commedia già pronta poiché il pubblico si aspettava allusioni all'attualità. [...] I poeti, dunque, avranno presentato al magistrato solo un abbozzo della trama e una descrizione del coro, il cui allestimento doveva essere pagato dal corego e i cui costumi dovevano essere preparati per tempo.

A ben vedere, la commedia di Aristofane è la pagina più fedele dell'Atene democratica. A quei valori politici, alla paideia classica, alla concezione in-

tellettuale dei suoi istituti, l'opera aristofanea rimane legata, specie quando muove dure invettive durante gli anni più difficili della guerra del Peloponneso. Negli *Acarnesi* del 425 a.C., ad esempio, trascorsi sei anni dall'inizio del conflitto, si sofferma sul dramma dei contadini di Acarne (nella parte settentrionale di Atene), costretti dal piano di Pericle ad abbandonare le terre e tutti i propri beni per trasferirsi entro le mura di Atene, a seguito dell'occupazione spartana guidata da Archidamo. Nella *Pace* del 421 a.C. si festeggia l'agognata pace raggiunta con un accordo fra Nicia l'ateniese e il re spartano Plistonatte.

Attorno al concreto fatto politico e militare, ciò che la commedia riflette è la conseguenza arrecata da questi eventi sul piano della paideia, del costume e dello stile di vita. Si pensi, in particolare, a quanta attenzione Aristofane abbia rivolto alla rivoluzione sofistica, causa di tutti i mali della *polis*. In questo caso, la questione dell'educazione, delle sue modalità e dei valori che la sorreggono, è affrontata nella commedia anche mediante stragemmi tecnici, esagerazioni nel comportamento degli eroi, forme caricaturali della normalità.

Accade che le nuvole diventino metafore delle teorie filosofiche staccate dalla realtà e in balia dei venti. Allo stesso modo, le donne sostituiscono gli uomini nel governo della città (*Le donne all'assemblea*), si invertono i normali rapporti sociali, il discorso ingiusto prende il sopravvento su quello giusto (*Le Nuvole*), i giovani avanzano contro i vecchi, la nuova educazione propugnata dai sofisti scalza l'educazione tradizionale. Pertanto, la democrazia è minata nelle sue radici, in tutte le sue forme e nei suoi istituti portanti. Ecco che il commediografo, denunciando il collasso del sistema sociale, apre la scena a soluzioni utopiche, prospetta l'uscita dalla miseria alludendo, nelle scene, a figure dell'attualità politica e intellettuale, con toni che vanno dalla feroce critica allo scherno, con il ricorso a formule oscene proprie del clima della gioiosa festa di Dioniso.

Sempre suscita il riso Aristofane, che irride persino Euripide e l'artificio scenografico del *deus ex machina*, sostituendo il dio che scende dall'alto con un uomo che vola verso l'alto; in tal modo rovescia brutalmente il significato dell'intervento divino nel risolvere i problemi della vita terrena e, perciò, rende più naturale la trama rappresentata.

Il risvolto formativo delle opere teatrali è senz'altro forte, ma prende pieghe diverse, segnando un nuovo passo rispetto alle precedenti forme dell'arte: rispetto all'*epos*, alla lirica corale e a quella individuale. La materia mitica è trattata in modo nuovo, stabilendo un diverso rapporto con la realtà e con la verità dei fatti nonché un modo originale di trattare gli uo-

mini e i loro più intimi sentimenti, rappresentandoli mentre riflettono in vista dell'azione.

Il coro esprime drammaticamente l'impotenza, l'angoscia, il *phobos* agente nel fondo dell'animo umano. Era questo a colpire lo spettatore, chiamato a udire per meditare profondamente e per capire l'importanza di un agire non impulsivo, ma riflettuto lungamente fra sé e sé, nel cuore della sua coscienza, dove la scelta è frutto unicamente di un raccoglimento interiore a differenza, come sottolinea Snell, di quanto avveniva in età arcaica ad esempio per l'uomo omerico:

Nelle scene dei poemi omerici in cui l'uomo medita su ciò che dovrà fare, manca proprio quell'elemento che caratterizza la scena di Pelago in Eschilo; l'elemento cioè che trasforma la decisione in azione vera: in Eschilo la scelta diventa un problema che l'uomo può risolvere soltanto da sé, che anzi si sente in dovere di risolvere. In Omero le scene in cui l'uomo deve riflettere e prendere una decisione hanno una forma tipica; di uno che riflette è detto anzitutto: "pensò se dovesse fare questa o quell'altra cosa"; segue poi: "mentre stava riflettendo su di ciò...". La soluzione può verificarsi in due modi. Talvolta Omero dice: "Gli parve che fosse meglio far questa, oppure quest'altra cosa"; talvolta invece parla dell'intervento di un dio che determina la decisione dell'uomo (così avviene nell'*Iliade*), oppure (così a volte nell'*Odissea*) è l'apparizione di una seconda persona che provoca la decisione (Snell, 2002, pp. 155-6).

Quando Pericle, attraverso Tuciddide, loda Atene per i giochi e gli spettacoli, in quanto occasioni di sollievo alle fatiche quotidiane, definisce tutta la città «un esempio di educazione per la Grecia» (Tucidide, *Storie*, II, 41, 1). Ecco il dramma che sprigiona tutta la sua carica formativa, ancora una volta grazie al *logos*, alla voce umana, alla parola plurisignificante (si pensi alla commedia) e agli audaci divertimenti verbali, resi ancora più spettacolari con il ricorso a maschere, a vestiti speciali, alla gestualità e alla gru che trasportava eroi e divinità o semplici uomini, come in Aristofane.

La tragedia del v secolo, nella sua combinazione di austerità religiosa, immaginazione mitica e approfondimento intellettuale, aveva operato una sistematizzazione del pensiero e dell'etica, grazie anche a una progressiva alfabetizzazione popolare e a una più matura speculazione nei diversi ambiti di studio (dalla medicina alla geografia, dalla storia alla filosofia). A partire dal IV secolo a.C., quando è la filosofia a egemonizzare il terreno della ricerca nel campo etico e teologico, essa perde la vitalità creatrice, tanto che nessuna delle tragedie composte dopo il v secolo è stata conservata.

La commedia, al contrario, dopo la prima fase della sua produzione, dopo che la *polis* e la vita democratica finiscono nelle mani di Alessandro Magno e dei successori, dopo che i cittadini, da responsabili della cosa pubblica diventano sudditi della monarchia macedone e degli epigoni del grande Alessandro, converte i temi della sua riflessione. Dalla cosa pubblica, la commedia si rintana nel ristretto ambito del focolare domestico, dove maturano le dinamiche stereotipate del nucleo familiare spesso minacciato, nella sua pacifica regolarità, da cittadini comuni della stessa società.

Menandro non stupisce né meraviglia il suo uditorio per la novità portata di volta in volta in scena. Egli resta legato a una trama monocorde, che si sviluppa all'interno di una cornice prefissata e, se si vuole, di *cliché* nella rappresentazione dei personaggi. Ma al tempo stesso la commedia nuova reca in sé gli effetti delle catastrofi belliche sulla vita, sulla cultura, sulla paideia degli ateniesi. La battaglia di Cheronea nel 338 a.C. aveva inciso profondamente sull'educazione della gioventù greca e aveva generato un cambiamento radicale all'idea di formazione individuale. La poesia ora trascura i temi della *polis* e si concentra sulla cura interiore, sui sentimenti e, con Epicuro, sulla ricerca dell'equilibrio interiore.

L'antico concetto di libertà, autentica ossessione della speculazione ellenica e sempre al centro dell'educazione nel periodo classico, subisce invece, nell'età ellenistica, una variazione anche semantica.

Appaiono lontani i *topoi* aristotelici di distinzione fra Greci e barbari, liberi e superiori i primi, destinati alla dominazione i secondi. È lontana pure la definizione, sempre aristotelica, dell'uomo come animale politico da educare nello spirito della *polis*, che per il greco era comunità, realtà politica ma soprattutto entità spirituale a cui tutti i cittadini, aristocratici e contadini, si sentivano di appartenere. La libertà (*eleutheria*) restava per il greco ellenistico solo un ideale, lontano nel tempo e impossibile da pensare nel presente politico. Essa continuava a vivere nel clima del primo ellenismo anche ad Atene in un'altra luce, come testimonia la commedia del tempo e il messaggio educativo da essa incarnato. Filemone, ad esempio, in un frammento rinvenuto, parla di uno schiavo per riconsiderare la condizione umana e l'uguaglianza di tutti in un ordine cosmico in cui nessuno può dirsi davvero libero ma tutti, anche Zeus, sono soggetti a una potenza più forte: «Anche uno schiavo è un uomo» (fr. 22 *PCG*)!

Allo schiavo guarda anche Menandro, "l'amatissimo di Atene"<sup>19</sup>, che lo rende protagonista di un suo dramma; un dramma, però, che segue uno schema alquanto lineare e che fa propri elementi delle tragedie. Di Euripide, ad esempio, riprende il modo di esporre gli antefatti da parte di un dio (nel *Misanthropo*), il meccanismo dell'agnizione attraverso i segni (nell'*Arbitrato*) e le espressioni più tipiche. Per quanto i cosiddetti paratragedismi, ossia l'ispirazione della commedia a scene e alla tessitura della tragedia, fossero ben presenti in Aristofane che addirittura si era spinto a riprodurre negli *Acarnesi* il *Telefo* di Euripide (cfr. Foley, 1988), nella commedia di Menandro la questione del rapporto con il modello tragico si fa più complessa e implica soprattutto una diversa tensione pedagogica dell'intreccio. E così, «se il paratragedismo in Aristofane sfrutta un'opposizione radicale tra le due forme del teatro municipale, le citazioni tragiche in Menandro sfruttano il dialogo tra due modi diversi, ma compatibili, di fare teatro» (Zanetto, 2014, p. 102). Nelle commedie menandree sono trasferite le vicende private di famiglie né nobili né indigenti. Da una iniziale situazione felice, poi turbata da vari equivoci chiariti nel mezzo della trama, si arriva all'improvviso riconoscimento e al lieto fine che coincide con il ritorno alla situazione di pace familiare.

La commedia di Aristofane era ormai solo un ricordo. Con Menandro non è più l'invettiva politica a occupare l'interesse né a dilettere il pubblico, che nel tempo, fra l'altro, è molto cambiato nel gusto e nella composizione.

Atene non vive più della gloria democratica, si è fatta parte di un'ecumene più vasta, la libertà politica è scemata, sono cambiate le condizioni e le abitudini di vita, la mescolanza fra etnie caratterizza una nuova epoca, una nuova umanità e un nuovo sentire etico.

Il pubblico stesso della nuova commedia cambia volto e muta gusti e interessi. Così come nella commedia attica non poco influì il clima della guerra del Peloponneso, anche nella commedia nuova fanno eco gli sconvolgimenti politici; ad esempio, si avverte la presenza costante della *Tyche*, del caso che arriva prepotente e inaspettato a turbare la vita degli uomini.

19. Menandro (342-291 a.C.) era così detto per aver scelto di restare ad Atene anche dopo la fine del decennale governo di Demetrio Falereo (317-307 a.C.) che riportò nella città la pace dopo il disordine provocato dalle guerre dei diadochi. Menandro, che vantava amicizia e vicinanza intellettuale con il Falereo e che con lui apparteneva alla cerchia degli allievi di Teofrasto, non optò per la soluzione più semplice, vale a dire seguire l'amico in Egitto presso i Tolomei, ma continuò a vivere ad Atene nel clima politico non più favorevole imposto da Demetrio Poliorcete, che conquistò Atene con la forza.

Si avverte, accanto alla caratterizzazione dei tipi umani e alle parodie, la riflessione malinconica; i vizi umani diventano temi su cui riflettere con una più evidente inclinazione psicologica ed etica, propria fra l'altro dell'intero *entourage* intellettuale di Teofrasto.

Vi è dunque, nella commedia nuova, un'indagine sull'uomo condotta con lo spirito tipico dell'epoca ellenistica, con quell'*humanitas* che tanto avrebbe influenzato la cultura teatrale successiva, da Plauto fino ai giorni nostri. Nella profonda analisi dei vizi umani ci si appoggia al ritratto dei tipi caratteriali, raccolto da Teofrasto nella sua riflessione *Sui caratteri*. Menandro, che del maestro filosofo aveva sposato la prospettiva di osservazione dell'uomo e della vita umana, ai trenta tipi umani del filosofo peripatetico aggiunge il *misanthropo*. Nelle cinque commedie conosciute ricorrono figure, tipologie caratteriali, persino nomi (Davo compare come il nome del servo nel *Misanthropo*, nello *Scudo* e nella *Donna tosata*), in maniera quasi permanente e in forma stereotipata (*Dýskolos* o *Misanthropo*, *Aspis* o *Scudo*, *Samia* o *Donna di Samo*, *Perikeiromene* o *Fanciulla tosata*, *Sikionos* o *Sicioni*). Fra queste figure spicca, come si è anticipato, quella dello schiavo, che per un verso sposta l'attenzione verso la triste condizione servile di sempre più persone, per altro verso rispecchia la nuova sensibilità del tempo che riabilita la figura dello schiavo all'interno di un più umano rapporto col padrone.

Allo schiavo, che è parte integrante della famiglia, si chiede addirittura consiglio, come accade a Davo nello *Scudo*. Dal punto di vista dell'intreccio il servo non è protagonista. Anzi, la sua azione è talvolta inutile, a volte irrilevante, altre volte genera solo equivoci. Il suo è il ritratto di un uomo fedele al padrone e ai membri della comunità familiare, come auspicava quel filantropismo che è alla base del messaggio menandro. Quanto alla comicità, sono di solito le associazioni fra la figura dello schiavo e quella del cuoco (cfr. Giannini, 1960), o la relazione diretta con il cibo o con il sentimento di paura per un'eventuale punizione, a creare effetti burleschi.

Gli argomenti ruotano, in ogni caso, attorno a storie private. Ben lontani dagli affari della politica, sono predilette le descrizioni di tipi (*tropoi*) e di abitudini (*ethoi*) per scandagliare le più varie dinamiche sociali, come quelle fra padre e figlio, fra padrone e servo, fra uomo e donna.

D'altra parte, il pubblico non era più quello dell'Atene aristofanea. La fisionomia dello spettatore era nettamente altra nel primo ellenismo e ne sono prova non solo i temi del dramma, ma anche lo stile, sia colloquiale sia ricercato. Come sarà per la commedia latina di Plauto e Terenzio, grazie ai quali fra l'altro abbiamo conosciuto indirettamente Menandro (almeno

prima dei ritrovamenti papiracei del XX secolo), la commedia greco-ellenistica insiste nel rappresentare i conflitti tra padri e figli. In Menandro è palese la benevolenza nei confronti della generazione giovane, deducibile dal ritratto stereotipato dei padri quanto mai attaccati a un vetusto conservatorismo. A questi è rivolto un atteggiamento compassionevole, che fa anche invertire la gerarchia educativa: sono i figli le autentiche guide formative dei loro padri, i facilitatori di un processo acquisitivo di consapevolezza etica; in altre parole, grazie al figlio, il genitore si emancipa da posizioni ipocrite.

La questione del rapporto educativo e del confronto generazionale, già sollevata da Platone e Aristotele, e da questi considerata cruciale e meritevole di approfondimento, è ora affrontata con nuove ipotesi interpretative e con nuovi linguaggi, non senza apporti di derivazione orientale, in un procedere insieme continuo e discontinuo rispetto alla traccia di Aristotele e Platone.

Come si è notato, Menandro gravita nell'*entourage* di Teofrasto, allievo di Aristotele: ciò dimostra che il complesso nucleo speculativo dei maestri della filosofia classica continuava a vivere, prendendo strade diverse, con i giovani discepoli dell'Accademia e del Liceo. Più precisamente, Epicuro e Zenone di Cizio entrano in contatto con la scuola di Aristotele e con la cultura greca; ad Alessandria Demetrio Falereo trovò rifugio, dopo essere stato esiliato da Atene, e fondò il Museo e la Biblioteca attirando non solo alcuni allievi di Aristotele, come il ricordato Teofrasto, ma anche studiosi come Euclide, Archimede e Aristarco di Samo, noto per la teoria eliocentrica.

Sulla scia di Platone e Aristotele si muovono i filosofi, i filologi e i matematici alessandrini, a voler significare che

molte delle questioni che muovono i vari aspetti del pensiero nella prima fase delle indagini post-platoniche e post-aristoteliche si alimentano [...] proprio dei problemi lasciati aperti da Platone, da Aristotele, e da coloro che danno una o altra interpretazione e soluzione. Ciò sia da parte di chi nega ogni possibilità di conoscenza (dai cinici ai cosiddetti scettici), sia da parte di Epicuro e di Zenone di Cizio, ma anche da parte dei seguaci di Aristotele, come Teofrasto di Ereso, con il quale l'ago si sposta verso Alessandria d'Egitto e la ricerca si svolge nel campo delle indagini scientifiche (Adorno, 2017, p. 43).

La paideia, perduto il legame simbiotico con l'idea classica di *polis* (tramontata come norma e categoria storica), diventa con le parole di Menandro «il bene più prezioso concesso agli uomini» (Menandro, *Sentenze*,

275). Con la morte di Alessandro, la *polis* antica non è più quella “casa comune a cui tutti sentivano di appartenere” e la paideia o *paideusis* perde la sua funzione politica di formare l'uomo per e dello Stato, l'uomo sociale impegnato nella prassi collettiva, e si carica di valenze personalistiche.

A questo punto, è la persona il soggetto e l'oggetto della paideia ellenistica, intesa come formazione personale, come cultura personale. Essa non è più al servizio dell'ideale politico, non si identifica più con la prassi formativa del cittadino; inoltre, la riflessione pedagogica esce da uno stato ancillare che la vedeva dipendere dal discorso politico, come teorizzavano i filosofi preplatonici, i sofisti e poi Platone e Aristotele.

Tra il IV e il II secolo a.C., inoltre, la paideia assume la funzione di colante di una civiltà nuova, che sorge non sull'idea specifica di un vivere sociale nella città antica, bensì sull'idea di uno stile *greco*, di un umanesimo che unisce spiritualmente tutti i Greci che abitano un mondo esteso fino all'Egitto e che ingloba anche i barbari ellenizzati. La paideia è esortazione a coltivare l'unico e il più grande bene che appartiene all'uomo, la cultura, il *logos*, la scienza delle Muse, la pratica dell'arte, la coscienza intellettuale.

Il cittadino del mondo, mentre perde il riferimento del microcosmo municipale nonché la norma che lo guidava, si percepisce più autonomo e autoriflessivo, in cammino verso l'assunzione di una particolare identità.

Paideia significa ora ricerca personale della forma più umana che la persona possa raggiungere. È la meta di una vita spesa nella scoperta di sé stessi, nell'avvicinarsi all'ideale dell'umanità con l'aspirazione alla vita beata, così ambita con l'avvento del cristianesimo. La paideia diviene sempre più strumento e mezzo di ascesi personale.

Con questa maturazione, la formazione dell'uomo si fa problema autonomo di studio e di analisi, separandosi dal discorso etico e politico. Lo si intravede, ancora *in nuce*, nella commedia di Menandro, come specchio riflesso di una filosofia della cura della parte più intima dell'uomo, di quell'uomo non più protetto spiritualmente dall'idea rassicurante di appartenere alla città-Stato. Lo sguardo attento va all'anima umana indagata nel suo esistere in viva tensione fra l'azione manifesta, vitale, e i freni che giungono dall'esterno, anzi dall'alto, come un peso di superstizioni e di credenze religiose generatore di inattività.

A partire dal IV secolo a.C., la commedia e la tragedia si trasformano anche e soprattutto nelle forme della produzione e nelle modalità con le quali il pubblico fruisce dei testi. Ed è proprio il pubblico, considerato come soggetto educativo, a rapportarsi alla creazione artistica e al testo con un atteggiamento nuovo, ben diverso da quello dello spettatore aristofaneo.

A partire dal primo periodo ellenistico, la commedia, al pari della tragedia, si converte in “opera”, diventa cioè un manuale, una raccolta di conoscenze. Da evento pubblico, il dramma, che serba ampio materiale della mitologia e della tragedia euripidea, si chiude nelle scuole di retorica e di filosofia per essere studiato e conservato in biblioteche. La parola parlata e cantata del periodo classico viene tradotta in un testo scritto quasi manualistico, perde il carattere della manifestazione pubblica, diventa un repertorio complesso, rimaneggiato di continuo da dotti studiosi e circola nel vasto territorio panellenico come forma di intrattenimento (cfr. Plebe, 1952; Hunter, 1985; Pretagonisti, Dettori, 2007; Tamiolaki, 2014; Konstantakos, 2014).

D'altra parte, il pubblico della commedia nuova non era più la comunità che si radunava in massa (anche grazie al sussidio statale del *theoricòn* per i meno abbienti), e partecipava all'evento municipale delle Dionisie. Venuto meno il contributo speciale e peggiorata la condizione del cittadino greco dopo gli stravolgimenti politici e militari, lo spettatore tipico delle drammaturgie appartiene alla classe alta, è colto, ricerca nell'arte il gusto e la raffinatezza. Quello greco è diventato, quindi, un uditorio d'*élite*, anzi un universo sociale iper-elitario, seguace dei valori etici propugnati dalle filosofie del tempo, che si aspetta dall'opera gusto e insieme evasione. In realtà, anche questa trasformazione risale a un processo più remoto, che però inizia a palesarsi meglio quando vengono meno sia l'ideale cavalleresco della *polis* sia i privilegi di cui avevano goduto le caste nobiliari. Anche fra gli aristocratici, specie dopo la degenerazione del governo dei Trenta tiranni, si era diffusa l'idea democratica del valore e dei diritti da riconoscere a ogni essere umano in quanto tale, al di là della sua classe, con una mentalità filantropica, ma non religiosa. Prende così forma un nucleo valoriale incentrato sull'importanza dell'uomo in quanto uomo. Ne consegue che l'uomo si misura in virtù della sua paideia che è prova della sua umanità e non più del suo *logos* (quale abilità retorica e capacità razionale) che era il segno della superiorità sull'essere bruto o animale.

I distintivi valoriali, etici, paideutici dell'uomo nuovo del IV secolo sono radicalmente cambiati. A distinguere l'uomo sono ora la grazia, la mitezza, la filantropia, il contegno come modo di essere. Anziché alla ragione e all'eloquenza, la paideia si lega all'ideale di umanità. A tale originale congiunzione corrisponde una non meno originale forma di divulgazione e di insegnamento, cioè un nuovo linguaggio, un nuovo metodo di analisi, più affinate categorie d'interpretazione pedagogica, che consentono una riflessione più autonoma, non più legata al discorso sociopolitico.

Epicuro, ad esempio, affida le sue riflessioni alla lettera, genere quanto mai divulgativo, ben più del trattato e del dialogo; inoltre, usa un linguaggio più accessibile, facilita il ragionare critico esponendo sempre con molta chiarezza. Con i *Parangèlmata*, Epicuro prescrive ai suoi allievi le regole comportamentali sul vivere. La paideia ellenistica è indirizzata al *pais* e, più in generale, a un uomo che agisce nel contesto domestico e nell'ambito sociale. È una paideia precettistica in tutti i sensi. Teofrasto, inoltre, parla anche ai governatori: *Sull'educazione del re, Dei modi di vita, Leggi e Epitome delle Leggi, Della politica adattata alle circostanze, Costumi politici, Sul modo migliore di governare la città* sono i titoli di cui ci informa Diogene Laerzio nel V libro delle *Vite dei filosofi*.

Per le dottrine epicurea e stoica si pone il problema dell'inconciliabilità fra il principio di rinuncia a ogni bene e la prescrizione di regole pratiche. Difatti, fra i *philoi* del Giardino di Epicuro (*Vite dei filosofi*, X) e della Stoa di Zenone (ivi, VII, 1) l'interesse per la ricerca della buona condotta e dell'azione più conveniente ha occupato gran parte della riflessione filosofica e pedagogica (cfr. Alesse, 2013).

Dalla fine del IV secolo e soprattutto durante il III secolo a.C. si registra, inoltre, un atteggiamento particolare, filosofico ed educativo, valorizzante l'imperturbabilità dell'anima e sempre meno interessato all'impegno pubblico e politico. Certo, tracce di un certo individualismo si erano manifestate già nei tempi dell'irrimediabile declino della *polis*:

tutto il IV secolo – scriveva Margherita Isnardi Parente (1978, p. 8) –, sotto tutti gli aspetti della vita culturale, oltre che sotto quello della mentalità socio-politica, conosce un progressivo sviluppo di tendenze individualistiche [...]. Questo fenomeno può essere tuttavia considerato solo una preparazione indiretta agli atteggiamenti che di lì a poco doveva assumere la filosofia. In realtà lo sbocco diretto di questa tendenza nella storia del pensiero e della riflessione filosofica è rappresentato piuttosto dai *Caratteri* di Teofrasto che non dall'ideale dell'*ἀταραξία*. Questa tipologia individualistica descriveva, e quindi relativamente accettava, quegli atteggiamenti umani che Epicuro e i suoi da un lato, l'antica Stoa dall'altro, respingevano invece come passioni e perturbazioni: la caratteriologia teofrastea è l'erede diretta, in campo filosofico, dell'individualismo crescente della cultura greca. L'individualismo dei filosofi ellenistici, il loro atteggiamento di rifiuto dell'impegno politico, netto e preciso in ambito epicureo, più sfumato in ambito stoico, la loro proclamazione della superiorità della vita imperturbata della comunità filosofica sul turbine della vita esagitata della città, ha radici più lontane, in quella più vera crisi della *pólis* che si verificò con la guerra del Peloponneso.

L'ideale umano cui tende la paideia è da vedere, dunque, entro questo quadro di grandi trasformazioni: il fine dell'uomo è vivere felicemente. L'idea epicurea del *makàrios zen* guida il vero sapiente (*physiòlogos*) che preserva l'anima dalle tensioni della vita politica, poiché questa è realtà più che mai soggetta al caso imprevedibile, la *Tyche* (cfr. Rohde, 1914<sup>3</sup>; Nilsson, 1950). L'uomo "filosoficamente" formato, sul quale la *Tyche* non esercita potere alcuno, si tiene lontano dalla politica attiva che è *tribè*, cioè pratica logorante, contraria alla pacatezza dell'esercizio razionale.

Se di rapporto con la politica si può parlare, l'unica forma possibile di legame, ai fini dell'*ataraxia*, è la collaborazione con il monarca, per dare avvisi e consigli, purché ciò fosse vantaggioso per avere una condizione funzionale a una vita tranquilla.

Le correnti di pensiero sorte nel periodo ellenistico, condizionano il profilo della paideia, accanto alle filosofie platonica e aristotelica (sopravvissute nell'Accademia e nel Liceo), evidenziando un'attenzione speciale al problema etico e alla questione della formazione dell'uomo nuovo. Per quanto conoscano sbocchi speculativi diversi, stoicismo, epicureismo e scetticismo sono accomunati dall'intenzione di interpretare la crisi del pensiero, così come si presentava nel post-Aristotele e nel post-Alessandro Magno.

L'*apatheia* ("dominio sulle passioni"), l'*ataraxia* ("serenità dello spirito") sono gli ideali dell'uomo stoico, dell'uomo saggio che vive secondo natura, in un ordine universale dato e immutabile, in cui ogni individuo si sente parte di un medesimo Dio, quindi partecipe del mondo e attivo nella vita politica, a differenza del credo epicureo. Nella sua ricerca sul problema etico, Epicuro teorizza un uomo che cerca la felicità con l'assenza di sofferenza (*aponia*). Il piacere e il dolore diventano veicoli di conoscenza e di verità, sono criteri attraverso i quali l'uomo trova l'equilibrio e sa discernere i desideri che vanno soddisfatti, perché necessari, e quelli che, non essendo naturali e necessari, vanno respinti come la gloria che è vana (*doxa*).

L'uomo di Epicuro evita l'attività politica, in quanto causa di turbamento. L'ideale di vita è il *lathe biosas*, il vivere ritirati coltivando lo spirito filantropico. Dal punto di vista educativo e didattico, quando si affermano i regni ellenistici, sono ancora responsabili della formazione i centri municipali, cioè le città. Ne deriva una disomogeneità sul territorio dell'*oikumenè* nell'organizzazione, nella normativa educativa e perfino nel riconoscimento dei titoli di studio. Non si può parlare di scuole statali per tutto il periodo ellenistico; «di tutte le istituzioni educative, la più ufficiale, la sola anzi che sia sempre un'istituzione pubblica, è l'efebia» (Marrou, 1994<sup>4</sup>, p. 148). Dopo l'educazione familiare (*trophè*) curata dalla figura materna,

da una nutrice e da una governante (appunto, *trophos*), il bambino sotto la protezione del pedagogo entrava a scuola, quella primaria, per seguire un *iter* che anche nel primo periodo ellenistico ricalcava lo schema didattico dell'epoca precedente.

Durante l'ellenismo si rafforza, in senso paideutico, il ruolo della nutrice o bàlia. Lo stoico Crisippo, citato direttamente da Quintiliano, insisteva sull'importanza della bàlia nell'educazione dei fanciulli, auspicando che essa fosse sapiente, che parlasse correttamente e usasse una buona dizione (cfr. *Institutio oratoria*, I, 1, 4). A Roma, poi, la funzione della bàlia nell'educazione dei bambini era più che mai apprezzata in quanto, occupandosi prima della madre dei neonati per l'allattamento e seguendoli almeno fino ai tre anni di età, influenzava il primo sviluppo mentale e morale dei fanciulli. Allo stesso modo, era sempre più centrale la funzione del pedagogo: lo schiavo che viveva in famiglia, si occupava dell'educazione soprattutto morale, oltre ad accompagnare i fanciulli presso il maestro scolastico (cfr. *De liberis educandis*; Berry, 1958). Già Aristotele, d'altra parte, nella *Politica* e nell'*Economia* introduceva l'opportunità di istruire gli schiavi e quindi il pedagogo (cfr. Forbes, 1955).

## 3.4

## La scoperta dell' "altro"

«Quest'uomo lo ha rovinato o un libro / o Prodicò o qualcuno dei chiacchieroni»: questa frase è un noto verso di Aristofane (fr. 506 [Schol. (VE) Nub. 361a = Sud. π 2366] = *PCG*, p. 267) dal quale si evince la posizione critica verso la cultura libresco. Dello stesso avviso era Platone che però, pur considerando la parola scritta *mimesis* di quella orale, ha lasciato un corposo numero di pagine scritte, consapevole delle esigenze concrete dei nuovi tempi. Ancora più evidente è la diffidenza di Socrate, il quale non cede e non affida alcuno dei suoi pensieri alla scrittura.

In generale, tali resistenze intellettuali persistono e sono la testimonianza del profondo rispetto che da sempre lo spirito greco aveva per il *logos* (come parola parlata-cantata-danzata) e per l'abilità retorica. «Che ruolo può avere infatti la "scrittura muta", in una cultura in cui la tradizione orale si crede in grado di assicurare la propria permanenza senza altro supporto che la memoria e la voce degli uomini?» si è chiesto Jesper Svenbro. Questi ha ipotizzato che nella Grecia arcaica «la scrittura servirà precisamente a incrementare la produzione di *kleos*, ad esempio grazie alle

iscrizioni funerarie, che garantiscono al defunto una nuova forma di posterità. In tal modo, la scrittura sarà posta al servizio della cultura orale, in una prospettiva che non le è estranea: non per salvaguardare la tradizione epica (benché abbia finito col farlo), ma per contribuire alla produzione di suono, di parole efficaci, di gloria riecheggiante» (Svenbro, 2009, p. 4).

Di fatto, l'uso della scrittura generò una profonda trasformazione culturale e inevitabilmente influenzò le consuete idee sull'educazione e le consolidate pratiche formative.

Quando la cultura si lega alla pagina scritta, quando il libro diventa depositario di un sapere, quando alla fine del secolo V, sotto l'arcontato di Euclide, viene introdotto l'alfabeto ionico che semplificava la lettura rispetto a quello attico<sup>20</sup>, la paideia greca si trasforma (cfr. Cavallo, 1989<sup>3</sup>; Harris, 1991; Havelock, Hershbell, 2005<sup>2</sup>). Muta sotto il profilo della teorizzazione filosofico-educativa e propone un nuovo ideale umano e politico. Cambia, inoltre, nel suo rapporto con la poesia, da sempre fedele alleata nel trasmettere valori e cultura. E il *logos*, non più legato alla sola oralità, intesse un rinnovato legame con la politica. Il tradizionale trittico paideia-*logos*-*politeia*, in particolare dopo la morte di Alessandro Magno (323 a.C.) e dopo quella di Aristotele (322 a.C.), inizia a configurarsi secondo forme e modalità del tutto nuove.

La parola scritta in un panorama culturale transnazionale, come quello della Grecia, si iscrive in un gioco di relazioni che mette i Greci in rapporto con l' "altro", con il barbaro di un tempo. Tutto il sistema valoriale, l'idealità classica, la paideia, tutta la conoscenza geografica e antropica, sono interessati dal cambiamento epocale che, con i regni ellenistici, vede la fine della supremazia politica e militare della Grecia.

Il suo primato culturale, in realtà, avrebbe conosciuto un'altra storia. Importanti conquiste teoretiche influenzarono l'evoluzione paideutica fra il IV e il II secolo a.C.; nel campo della filosofia si affinò l'interno congegno riflessivo, finalizzato alla ricerca di senso e di quiete, davanti a un'esistenza lacerata da violenta conflittualità; nell'arte, nella statuaria in particolare, la figura umana veniva ripresa con una perfetta armonia corporea, esito di una tensione interiore ben ravvisabile, per esempio, nei volti dei due Bronzi di Riace risalenti a questo tempo; nella produzione letteraria cambiavano attori, referenti e finalità, in linea con la figura del poeta a metà fra eruditismo ed eclettismo stilistico. La poesia formativa arcaica, che guardava all'uomo

20. L'alfabeto ionico accorpava nel suono "e" la ε, il dittongo ει, la vocale η, e nel suono "o" la pronuncia di ο, ου e ω.

nella comunità, che incitava con la voce di Terpandro al valore guerriero e parlava *della e alla* comunità, cedeva il passo a una poesia intimistica, che offriva modelli di riferimento a una ristretta cerchia di uomini colti e ricchi, in cerca di una paideia consona, e anche utile, allo *status* sociale.

All'umanesimo paideutico della classicità, ormai al tramonto, subentrava un paradigma formativo pluriarticolato, ricco sì di elementi di un passato mitizzato o rielaborato, ma soprattutto contaminato di influenze culturali del tutto inedite. L'ideale umano di epoca ellenistica nasce, quindi, da una sintesi e da una nuova geografia culturale, dove il centro di potere e il cuore della vitalità artistico-intellettuale non è più Atene, la *Polis*.

La principale esigenza politica era, stante il diffusissimo analfabetismo, la preparazione di un' *élite* colta e ricca cui affidare le sorti del regno. Sotto il profilo culturale si imponeva il gravoso lavoro di ricostruire una nuova coscienza identitaria. All'interno di uno spazio territoriale dilatato, infatti, i riferimenti culturali, politici, valoriali non erano basati più sulle certezze e sulla stabilità del passato glorioso di Atene, ma su dinamiche ibride e su contaminazioni culturali e religiose. A caratterizzare la civiltà ellenistica contribuivano stili di pensiero e di vita derivanti dall'integrare popoli di diversa provenienza<sup>21</sup>.

Sotto i colpi della macchina militare macedone, inoltre, si rompeva l'equilibrio classico tra la sfera della speculazione e la dimensione politica. In particolare, sullo sfondo del complesso panorama del primo ellenismo si affermava la "scuola" come luogo *ad hoc* per l'istruzione dei giovani discepoli. Si trasforma il fondamento stesso del momento educativo, la relazione fra allievo e maestro. Si rivede la gerarchia dei saperi ritenuti necessari per formare un uomo sempre più cosciente della relatività del suo essere e del suo esistere. Nella Grecia, parte di una più grande *oikumene*, si prende atto di non essere più quei privilegiati che Aristotele aveva incoronato in

21. Il carattere cosmopolita e sincretistico dell'ellenismo riguarda anche l'ambito religioso. Accanto ai vari culti locali e alle divinità greche, nei regni si registra un'accresciuta diffusione di culti stranieri, alcuni dei quali già introdotti e praticati in epoche precedenti. Altre divinità straniere vengono assimilate, in modo particolare, a Dioniso e Artemide. Nel regno tolemaico il culto di Iside, assimilata ad Artemide, conosce notevole fortuna al pari della venerazione per Serapide riconducibile a Dioniso. Iside e Serapide rispondono, per la loro funzione protettrice, alla necessità dell'uomo ellenistico di trovare un riferimento per la salvezza dell'anima, inconsciamente accompagnata dal timore della sofferenza. Va sottolineato che nel territorio dei regni, ormai divenuto polietnico, trova spazio il monoteismo giudaico, non solo per il tramite della comunità ebraica, ma soprattutto grazie all'attività culturale e letteraria dei dotti greci e giudei. Ne è prova la traduzione dall'ebraico della Bibbia a opera dei Settanta (o Settantadue) che operavano nella biblioteca di Alessandria.

opposizione ai barbari e che lo stesso Euripide aveva eletto a popolo superiore, un popolo di cittadini liberi e per sapienza signori.

Nel campo delle materie di studio, la *mousikè*, centrale nello schema deciso da Platone, cede il passo agli studi letterari. E se nella teoresi filosofica dei tempi aurei avevano prevalso la logica e la fisica, in epoca ellenistica primeggia l'etica che segna un indirizzo nuovo sia per la paideia sia per la sfera politica. Si aggiungano, inoltre, le conseguenze del definitivo tramonto della *polis* come pilastro della realtà umana e sociale. Gli effetti di questo fenomeno si avvertono in molteplici ambiti: si afferma una lingua comune per tutti i cittadini dei regni ellenistici (*koinè diàlektos*); nuovi significati si attribuiscono agli spazi letterari, dove la parola esprime uno spirito culturale radicalmente originale. Per esempio, la poesia muta la forma espressiva volta per lo più alla formazione umana e, dopo due secoli di primato della prosa, si trasforma nella ricerca stilistica di un poeta bifronte, per un verso cosmopolita e, per un altro, rifugiato nel proprio individualismo.

Tutti i campi del sapere si muovono fra due poli opposti: cosmopolitismo e individualismo. Ciò avviene con la poesia, la medicina, la geografia, la letteratura e la scienza, tutte tese a estendere le possibilità conoscitive al di là del noto, verso i nuovi mondi aperti dall'incontro/confronto con culture diverse, fino ad allora considerate estranee.

La politica espansionistica di Alessandro Magno porta a ridiscutere i principi sui quali la civiltà greca aveva impostato lo spirito paideutico, il suo ideale umano e politico, la sua ferma tensione alla libertà e all'autonomia, in una parola la sua specifica idea di paideia. Quella ellenistica è una storia di presa di coscienza che vanifica l'idea della superiorità greca, della sua primazia, di Atene in particolare, su qualsiasi altro popolo (cfr. Gennari, 2013).

L'unità e l'identità culturale, prima affidate alla storia comune e alla tradizione, ora sono garantite dalla lingua, dalla *koinè diàlektos* che crea colleganza fra persone e popoli distanti per provenienza geografica e culturale<sup>22</sup>. Dai dialetti locali si passa a parlare una lingua comune. Ciò si rende necessario in un mondo più esteso, che va da Occidente a Oriente, dalla Sicilia alla Magna Grecia, dal Mar Nero all'India, dall'Egitto al Medio Oriente, dall'Africa nord-orientale all'Asia Minore, fino alle regioni danubiane. Sarà la lingua lo strumento per creare la coscienza cosmopolita dell'età ellenistica.

22. Gli unici a non accogliere la *koinè diàlektos* furono gli Ebrei che continuarono ad adottare l'aramaico.



Quanto alla coscienza educativa, l'uomo ellenistico avverte il prezioso contributo che può venire dall'educazione, anzi ritiene che educazione è sinonimo di "bene". Nella frantumazione dell'impero dopo la morte di Alessandro Magno, con l'emergere di nuovi centri di cultura e di potere, la trasmissione del patrimonio storico, civile e culturale elleno è la *condicio sine qua non* per conservare il carattere di Greci. Non solo: la paideia diventa centrale in un pensiero filosofico e religioso che dà alla formazione culturale il ruolo di purificare l'anima e far approdare alla vita beata.

Nel periodo ellenistico, il possesso delle abilità linguistiche e la vita consacrata alle Muse costituiscono per l'uomo garanzia di integrazione sociopolitica, ma anche di una certa immortalità della propria anima. Per tale ragione, il percorso di studio non è lasciato al caso, ma è organizzato istituzionalmente, anche in vista di un aiuto morale per fronteggiare l'inedita realtà. La letteratura, la commedia e la filosofia divulgano valori con i quali realizzare la conquista interiore e difendersi dai turbamenti del mondo. La commedia di Menandro verte sulla quotidianità dell'esistenza umana, esaltando l'ideale epicureo del vivere ritirato (*lathe biosas*) nonché l'*ataraxia* e l'*aponia* come condizioni necessarie dell'esistenza; va pure detto che i culti religiosi di Iside e Cibele riflettono i tratti e le esigenze sociali del momento, anticipando l'ombra della contrapposizione che si sarebbe a breve verificata fra due mondi, quello greco e quello romano.

La conservazione dell'eredità diventava un'esigenza spirituale: fioriscono le prime istituzioni educative proprio allo scopo di perfezionare, con la pratica dell'insegnamento, l'imponente lascito teorico dell'età classica sul quale si innestano nuovi motivi che permarranno a lungo.

L'importanza pubblica dell'istruzione nel periodo ellenistico, oltre a strutturare il ciclo formativo per stadi precisi, benché incerti nella durata di ogni ciclo (infanzia, adolescenza, gioventù), spinge il sovrano a interessarsi delle faccende organizzative e didattiche. Non si trattava, però, di interventi legislativi veri e propri, né di azioni politiche dichiarate. A eccezione dell'efebia, che sin dall'origine fu riconosciuta come sistema di formazione militare ufficiale, le istituzioni educative non godevano di un supporto economico pubblico. Accadeva più frequentemente che il sovrano o un ricco privato devolvessero risorse a favore di una istituzione, mentre continuava a rafforzarsi l'istruzione privata, sostenuta dalle famiglie.

La poesia tornava a farsi centrale nelle pratiche di insegnamento, caratterizzandosi soprattutto come momento di reinterpretazione e trasmissione del patrimonio artistico arcaico e classico. Si procedeva a fissare canoni nonché a selezionare autori e opere su cui fondare l'insegnamento e l'ap-

prendimento. Su Omero si esercitavano i fanciulli nelle prove di grammatica e si concentravano gli studi secondari e superiori, accompagnati dalla lettura dei poeti lirici e di Euripide che per tutto l'Ellenismo aveva oscurato la fama degli altri tragici. Nei centri di ricerca, nei fiorenti luoghi di cultura, tali autori erano sottoposti a un rigoroso lavoro filologico (cfr. Arighetti, 2000).

Nella pratica educativa, d'altra parte, lo studio diretto dei testi era preceduto dalla lettura di compendi che riassumevano il contenuto dell'intera opera ed erano accompagnati da tavole (*pinakes*) raffiguranti scene o episodi del testo in questione. I passi venivano presentati, memorizzati dai fanciulli per essere compresi a fondo, e letti con la dovuta espressione. Nell'analisi testuale, un primo problema riguardava l'interpretazione della lingua e, in special modo, di quella arcaica, da "tradurre" nella forma moderna. Alle parole si dedicava uno studio meticoloso, sulla forma e sui significati; seguivano l'analisi morfo-sintattica e, infine, il commento completo dell'intero testo.

Il *cursus studiorum* si andava arricchendo con nuovi temi e contenuti disciplinari: all'insegnamento letterario nel corso secondario si affiancavano la matematica, la musica, la danza, il canto, la geografia e l'astronomia, mentre altre discipline come la medicina, la retorica, la filosofia caratterizzavano il corso superiore.

Nel ciclo primario continuava a essere centrale la ginnastica che, se aveva perso molto dell'antico entusiasmo, si era d'altra parte arricchita dei progressi scientifici recati dalla medicina. Il *paidotribes* provvedeva all'educazione fisica basandosi su norme igieniche, mentre il *gymnastès* era deputato all'allenamento sportivo vero e proprio. Più avanti, sia per le materie sia per i gradi scolastici (primario, secondario, superiore) seguiva lo schema suggerito da Aristotele. La grammatica era propedeutica allo studio dei testi classici di poesia e di prosa. Omero continuava a imperare e la lettura era affidata al *grammatistès*<sup>23</sup>. Della musica, il cui insegnamento era limitato alla lira, si occupava il *kitharistès*, mentre al canto e alla danza provvedeva il *chorodidàscalos*. Infine, il maestro *zographos*, si occupava del disegno. Nel ciclo secondario, l'insegnamento letterario, di massimo rilievo, avveniva

23. Cfr. Marrou, 1994<sup>4</sup>, p. 221: «Per l'insegnamento delle lettere, a ciascuno dei tre gradi, primario, secondario e superiore, corrisponde un maestro specializzato; al maestro elementare, *γραμματιστής*, succede il "grammatico", *γραμματικός*, e a questo il retore, *σοφιστής* o *ρήτωρ*».

per lo più con il metodo mnemonico e, per tappe, avvicinava il ragazzo alla padronanza linguistica ed espressiva.

Va poi considerata la figura centrale del *grammatico*, il maestro che, come ricorda Quintiliano nel primo libro dell'*Institutio oratoria*, insegnava lettere: dapprima presentava in sintesi i testi poetici (*poietikas ypóthesis*), poi procedeva con la critica del testo (*dióρθosis*), con la lettura espressiva (*anágnosis*), spiegandolo poi sotto il profilo morfologico e storico (*exégesis*), fino alla formazione del giudizio (*krisis*). Anche nel grado secondario, lo spazio maggiore era destinato all'insegnamento letterario e retorico a carattere moraleggiante.

Ricalcando il modello platonico, l'insegnamento delle scienze si articolava in aritmetica (con l'*arithmetikós*), geometria (con il *geometrès*), equitazione, musica e astronomia-astrologia. Se l'insegnamento scientifico, quello delle matematiche in particolare, fu inteso con il tempo materia riservata agli specialisti, la formazione del giovane aristocratico implicava la necessaria frequenza delle lezioni di retorica. Questo tratto si rafforzò anche nel contesto dell'impero; infatti, furono proprio le scuole tardo-ellenistiche a governare questo passaggio culturale. Come si è scritto, nella mancanza di uniformità del territorio dell'*oikumene* e in assenza di un'unica legislazione scolastica, valida ovunque, per tutte le istituzioni educative, vi era ampia decisionalità nell'impostazione pedagogica delle varie scuole che si diffondevano sempre più nel regno. Non esisteva un modello di istruzione, ma esistevano tante soluzioni quanti erano i principali maestri, i quali si formavano come docenti ed elaboravano la loro "pedagogia" nel contatto con gli allievi, maturando un'esperienza scolastica diretta.

Più avanti, quando Antigonidi, Seleucidi e Tolomei a est, Romani a ovest si impossessarono dei territori, si decretò la fine della libertà politica della Grecia. Di questa, tuttavia, riconobbero «la superiorità spirituale che ne faceva un'accademia anche per le nazioni barbariche e influenzava in ampia misura l'opinione del mondo», tanto che «le nuove grandi potenze gareggiavano nello sfruttarla per i propri interessi; e poiché la Grecia persisteva nel suo angusto particolarismo, che ostacolava ogni unificazione politica e minava persino le leghe statali di recente formazione, essa non poté non divenire trastullo nelle mani dei grandi, tanto più che questi seppero abilmente utilizzare l'ideologia greca per i loro fini» (Pohlenz, 1963, p. 143).

Accadde, infatti, che la Grecia conquistava con le sue arti il mondo latino. La conquista dell'Oriente, la vicinanza delle colonie italiche in Magna Grecia e in Sicilia, l'arrivo a Roma di letterati greci come prigionieri di

guerra, sono alcuni degli elementi all'origine della fusione e dell'influenza sulla civiltà latina.

La Grecia conquista Roma, affascinandola con la sua cultura, con la sua arte e con la scienza. L'Urbe è colpita anzitutto dai livelli raggiunti nell'arte della parola: l'alta considerazione che i Greci avevano riservato alla parola continuava così il suo percorso a Roma, costituendosi come fondamentale base della formazione dell'uomo pubblico, dell'uomo in grado di distinguersi nella società come nella politica (cfr. De Sanctis, 1939). Non a caso, il piano di studio a Roma è stato per secoli finalizzato alla formazione dell'oratore e, dunque, sempre fondato sulla valenza persuasiva del *logos*. Si giungerà, primo fra tutti con Cicerone, a stilare manuali sulla preparazione del discorso per far "buon" uso del linguaggio. La *Rhetorica ad Herennium*, il *De inventione* e le *Partitiones oratoriae* di Cicerone, nonché l'*Institutio oratoria* di Quintiliano sono noti esempi dell'importanza dell'*ars rhetorica*, destinata con il tramonto della repubblica e l'avvento della stagione imperiale a farsi mera materia di esercitazione scolastica.

Il modello educativo greco influenzò l'educazione dei giovani aristocratici romani e, al contempo, determinò la costituzione delle scuole latine:

il filellenismo perdurerà per secoli nella vita e nei costumi a Roma, nei gusti di non pochi imperatori e nella pratica di taluni culti e tendenze mistico-filosofiche, anche quando la lingua greca perderà il prestigio di lingua eccellente di cultura e terminerà nell'educazione dei giovani la consuetudine di una obbligatoria conoscenza delle due lingue, greca e latina (Bruni, 2005b, p. 66).

La paideia greca lascia così una indelebile traccia di sé nella civiltà latina, e ancora oltre, come schema e utopica tensione educativa del più alto valore, come riferimento teoretico della formazione umana nonché come impostazione e metodo di riflessione (cfr. Sola, 2018, pp. 73-101). A Roma, in altro modo, il paradigma formativo ellenico evolve via via, attraverso gli *auctores*, nell'ideale tutto nuovo dell'*humanitas*, variegato nelle forme e sfaccettato nei significati, ma sempre segnato a fondo dalla feconda lezione che la paideia ha lasciato all'intero Occidente.

# Bibliografia

## Edizioni di autori classici

Aristofane

*Le commedie*, a cura di Raffaele Cantarella, Einaudi, Torino 1986.

*Le donne all'assemblea*, a cura di Massimo Vetta, Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori, Milano 1989.

PCG = *Poetae Comici Graeci*, Rudolf Kassel, Colin Austin (Hrsg.), vol. III 2, *Aristophanes Testimonia et Fragmenta*, Walter de Gruyter-Berolini et Novi Eboraci, Berlin 1984.

Aristotele

*Opere*, Laterza, Bari 1973-1983.

*Organon*, a cura di Giorgio Colli, Adelphi, Milano 2003<sup>4</sup>.

*Organon*, a cura di Maurizio Migliori, Bompiani, Milano 2016.

*Confutazioni sofistiche*, a cura di Paolo Fait, Laterza, Roma-Bari 2007.

*Fisica*, a cura di Roberto Radice, Bompiani, Milano 2011.

*Politica*, a cura di Renato Laurenti, Laterza, Roma-Bari 1993.

*Politica, Trattato sull'Economia*, a cura di Renato Laurenti, Laterza, Roma-Bari 2004.

*L'anima*, a cura di Giancarlo Movia, Bompiani, Milano 2018.

*Etica Nicomachea*, a cura di Carlo Natali, Laterza, Roma-Bari 1999.

*Etica Eudemia*, a cura di Armando Plebe, Laterza, Bari 1957.

*La Grande Etica (Magna Moralia)*, a cura di Marcello Zanatta, Mimesis, Milano 2014.

*Il cielo*, a cura di Alberto Jori, Bompiani, Milano 2002.

*Metafisica*, a cura di Giovanni Reale, Bompiani, Milano 2004.

*Retorica*, a cura di Fabio Cannavò, Bompiani, Milano 2014.

AA.VV., *I lirici greci. Età arcaica*, traduzione di Filippo M. Pontani, Einaudi, Torino 1969<sup>2</sup>.

- Diogene Laerzio  
*Vite dei filosofi*, testo, commento e traduzione a cura di Marcello Gigante, Laterza, Roma-Bari 1976.
- Eraclito  
*Testimonianze, imitazioni e frammenti*, a cura di Miroslav Marcovich, Rodolfo Mondolfo, Leonardo Tarán e traduzione di P. Innocenti, Bompiani, Milano 2007.
- Erodoto  
*Le Storie*, Libro I, a cura di David Asheri e traduzione di Virginio Antelani, Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori, Milano 1989.
- Eschilo  
*Le tragedie*, a cura di Monica Centanni, Mondadori, Milano 2013<sup>3</sup>.
- Euripide  
*Le tragedie*, a cura di Anna Beltrametti e traduzione di Filippo Maria Pontani, Einaudi, Torino 2002.
- Isocrate  
*Orazioni*, a cura di Chiara Ghirga e Roberta Romussi, Rizzoli, Milano 1993.
- Menandro  
*Sentenze*, a cura di Giuseppe Pompella, Rizzoli, Milano 1997<sup>2</sup>.
- Omero  
*Iliade*, testo e commento a cura di Antonietta Gostoli, traduzione a cura di Giovanni Cerri, Rizzoli, Milano 1996.  
*Odissea*, vol. I, libri I-IV, testo e commento a cura di Alfred Heubeck e Stephanie West, traduzione di Giuseppe Aurelio Privitera, Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori, Milano 1986<sup>2</sup>.  
*Odissea*, vol. II, libri V-VIII, testo e commento a cura di John Bryan Hainsworth, traduzione a cura di Giuseppe Aurelio Privitera, Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori, Milano-Vicenza 1983.  
*Odissea*, vol. III, libri IX-XII, testo e commento a cura di Alfred Heubeck, traduzione a cura di Giuseppe Aurelio Privitera, Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori, Milano-Vicenza 2007.  
*Odissea*, vol. IV, libri XIII-XVI, testo e commento a cura di Arie Hoekstra, traduzione a cura di Giuseppe Aurelio Privitera, Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori, Milano-Vicenza 2007.

- Odissea*, vol. V, libri XVII-XX, testo e commento a cura di Joseph Russo, traduzione a cura di Giuseppe Aurelio Privitera, Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori, Milano-Vicenza 2007.
- Odissea*, vol. VI, libri XXI-XXIV, testo e commento a cura di Manuel Fernández-Galiano e Alfred Heubeck, traduzione a cura di Giuseppe Aurelio Privitera, Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori, Milano 2007.
- Pausania  
*Guida alla Grecia*, libro III, *La Laconia*, a cura di Domenico Musti e Mario Torelli, Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori, Milano 2008.
- Pindaro  
*Le Olimpiche*, a cura di Bruno Gentili, Carmine Catenacci, Pietro Giannini, Liana Lomiento, Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori, Milano 2013.
- Platone  
*Tutti gli scritti*, a cura di Giovanni Reale, Rusconi, Milano 1991.  
*Le Leggi*, introduzione di Franco Ferrari e traduzione di Franco Ferrari e Silvia Poli, Rizzoli, Milano 2005.  
*La Repubblica*, a cura di Giuseppe Lozza, Mondadori, Milano 1990.  
*Gorgia*, a cura di Angelica Taglia, Einaudi, Torino 2014.  
*Critone*, a cura di Alessandro Linguisti, Sansoni Editore, Firenze 1984.  
*Teeteto o Sulla Scienza*, introduzione di Salvatore Natoli, traduzione di Luca Antonelli e saggio critico di Davide Spanio, Feltrinelli, Milano 2009<sup>4</sup>.  
*Simposio o Sull'Amore*, introduzione di Umberto Galimberti, traduzione e saggio critico di Fabio Zanatta, Feltrinelli, Milano 1995.  
*Simposio*, a cura di Giorgio Colli, Adelphi, Milano 1998.  
*Fedone o Sull'Anima*, introduzione e cura di Andrea Tagliapietra, saggio critico di Elisa Tetamo, Feltrinelli, Milano 2011<sup>7</sup>.  
*Protagora*, a cura di Giovanni Reale, Bompiani, Milano 2006.  
*Fedro*, traduzione e cura di Mauro Bonazzi, Einaudi, Torino 2011.  
*Eutifrone, Apologia di Socrate, Critone*, a cura di Bruno Centrone e Angelica Taglia, Einaudi, Torino 2010.  
*I miti*, a cura di Franco Ferrari, Rizzoli, Milano 2019.
- Plotino  
*Enneadi*, a cura di Giovanni Reale con traduzione di Roberto Radice, Mondadori, Milano 2002.
- Plutarco  
*La vita di Solone*, a cura di Mario Manfredini e Luigia Piccirilli, Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori, Milano 2011.

*Tutti i Moralia*, a cura di Emanuele Lelli e Giuliano Pisani, Bompiani, Milano 2017.

*Le virtù di Sparta*, introduzione di Dario Del Coro, Adelphi, Milano 1996.

Porfirio

*Vita di Plotino ed ordine dei suoi libri*, a cura di Giovanni Pugliese Carratelli e traduzione di Vincenzo Cilento, Macchiaroli, Napoli 1946.

Pseudo-Senofonte

*Costituzione degli Ateniesi*, a cura di Giuseppe Serra con saggio di Luciano Canfora, Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori, Milano 2018.

Quintiliano

*Institutio oratoria*, a cura di Adriano Pennacini, Einaudi, Torino 2001.

Senofonte

*Ciropeia*, libro I, introduzione e commento di Cesare Guida, Carlo Signorelli Editore, Milano 1932.

Sofocle

*Le tragedie*, a cura di Giuseppina Lombardo Radice, Einaudi, Torino 1948.

Solone

*Frammenti dell'opera poetica*, premessa di Herwig Maehler, introduzione e commento di Maria Noussia, traduzione di Marco Fantuzzi, Rizzoli, Milano 2001.

Teognide

*Theognis. Elegiarum liber secundus*, a cura di Massimo Vetta, Edizioni dell'Ateneo, Roma 1980.

Tucidide

*La guerra del Peloponneso*, a cura di Luciano Canfora, Einaudi, Torino 1996.

### Opere di consultazione

- ADKINS A. W. (1964), *La morale dei Greci. Da Omero ad Aristotele*, Laterza, Bari.
- ADORNO F. (2017), *Ellenismo. Epicureismo e prima Stoa*, Diogene Multimedia, Bologna.
- ALESSE F. (2013), *L'etica prescrittiva nel tardo ellenismo e il caso di Filone di Larissa*, in "Méthexis", 26, pp. 187-204.
- ALFONSI L. (1943), *Sulle origini del pensiero tragico greco*, in "Rivista di Filosofia Neo-Scolastica", XXXV, 4, pp. 251-4.

- ARRIGHETTI G. (a cura di) (2000), *Letteratura e riflessione sulla letteratura nella cultura classica. Atti del Convegno, Pisa 7-9 giugno 1999*, Giardini Editore, Pisa.
- BALTRUSCH E. (2002), *Sparta (1998)*, il Mulino, Bologna.
- BEARZOT C. (2012), *I Greci e gli altri. Convivenza e integrazione*, Salerno Editrice, Roma.
- BENEDETTI BRUNELLI V. (1939), *Il pensiero educativo della Grecia*, Studium Urbis, Roma.
- BERRY E. G. (1958), *The De liberis Educandis of Pseudo-Plutarch*, in "Harvard Studies in Classical Philology", 63, pp. 387-99.
- BERTINI C. L. (1889), *Per la riforma delle scuole medie. Scritti vari di Giovanni Maria Bertini*, Libreria scolastica di Grato Scioldo Editore, Torino.
- BERTOLINI P. (1988), *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.
- BERTONI JOVINE D. (1958), *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma.
- BETT R. (1989), *The Sophists and Relativism*, in "Phronesis", XXXIV, pp. 139-69.
- BLEGEN C. W. (1964), *Troia e i Troiani (1961)*, il Saggiatore, Milano.
- BODEI R. (2010\*), *Geometria delle passioni. Paura, speranza, felicità: filosofia e uso politico*, Feltrinelli, Milano.
- BÖHMER P. (1935), *Einführung in die lateinische Umgangssprache. Exercitia et colloquia Latino-Germanica*, s.e., Wien.
- BOITANI P. (2016), *Il grande racconto di Ulisse*, il Mulino, Bologna.
- BONAZZI M. (2010), *I sofisti*, Carocci, Roma.
- ID. (2017), *Atene, la città inquieta*, Einaudi, Torino.
- ID. (2018\*), *Con gli occhi dei Greci*, Carocci, Roma.
- BONETTA G. (1997), *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Giunti, Firenze.
- ID. (2017), *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Armando, Roma.
- ID. (2020), *Scuola e civilizzazione. Il sistema formativo italiano dal '700 alla fine del '900*, Armando, Roma.
- BOWRA C. M. (1973), *La lirica greca da Alcmane a Simonide (1961)*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1979), *La poesia eroica (1952)*, 2 voll., La Nuova Italia, Firenze.
- BRELICH A. (1958), *Gli eroi greci. Un problema storico-religioso*, Edizioni dell'Ateneo, Roma.
- ID. (1969), *Paides e parthenoi*, Edizioni dell'Ateneo, Roma.
- BRUNI E. M. (2005a), *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Armando, Roma.
- ID. (2005b), *La parola formativa. Logos e scrittura nell'educazione greca*, Carabba Editore, Lanciano.
- ID. (2012), *Achille o dell'educazione razionale*, Marsilio, Venezia.

- ID. (2013), *La paideia omerica: le origini del paradigma formativo europeo*, in "Education Sciences & Society", 2, pp. 151-61.
- ID. (2016a), *Educazione e affettività. Per una pedagogia del desiderio*, in Id. (a cura di), *Modi dell'educare*, Carabba Editore, Lanciano, pp. 49-82.
- ID. (2016b), *Totus politicus... Totus paedagogicus. L'eredità di Jean-Jacques Rousseau*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 3, pp. 12-21.
- ID. (2018), *Una riflessione sulla ricerca in ambito educativo: sentieri di razionalità e pedagogia*, in C. Crivellari (a cura di), *Paradigmi della pedagogia*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 53-71.
- ID. (2019), *La paideia di Odisseo*, in "Studi sulla formazione", anno XXI (1), pp. 77-93.
- CALAME C. (1977), *Les choeurs des jeunes filles en Grèce archaïque. Morphologie, fonction religieuse et sociale*, Edizioni dell'Ateneo & Bizzarri, Roma.
- CALVANI V. (1966), *La τροπός dell'Ippolito*, in "Helikon", VI, pp. 71-94.
- CALVINO I. (1991), *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano.
- CAMBI F. (1996), *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma.
- ID. (2012), *Il "dono" nella relazione educativa e nella formazione di sé. Tre noterelle*, in "Studi sulla formazione", 1, pp. 241-2.
- ID. (2015), *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pacini Editore, Pisa.
- CANDIA E. (1899), *Il Ginnasio Inferiore: Programmi e Relazioni. Pensieri sulla Scuola Classica*, Stab. Tip. Pierro-Veraldi, Napoli.
- CANESTRI G., RICUPERATI G. (1976), *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Loescher, Torino.
- CANTARELLA E. (1976), *Studi sull'omicidio in diritto greco e romano*, Giuffrè, Milano.
- ID. (2010<sup>6</sup>), *Itaca. Eroi, donne, potere tra vendetta e diritto*, Feltrinelli, Milano.
- CANTILENA M. (1982), *Ricerche sulla dizione epica. Per uno studio della formularietà degli Inni Omerici*, Edizione dell'Ateneo, Roma.
- CAVALLO G. (1989<sup>3</sup>), *Libri, editori e pubblico nel mondo antico. Guida storica e critica*, Laterza, Roma-Bari.
- CECCARINI L. (1991), *Il mito in Platone*, Marietti, Genova.
- CICCOTTI E. (1967), *La costituzione così detta di Licurgo: saggio critico sull'evoluzione del diritto a Sparta*, L'Erma di Bretschneider, Roma.
- CIVES G. (a cura di) (1994), *La scuola italiana dall'unità ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze.
- COLLI G. (2010), *Apollineo e dionisiaco*, Adelphi, Milano.
- COSTAZZA A. (2017), «Studio» invece di «imitazione». *L'antichità classica come costruzione per i Classicisti e i Romantici tedeschi*, in Id. (a cura di), *Il romantico nel classicismo, il classico nel romanticismo*, LED Edizioni Universitarie, Milano, pp. 87-104.
- CUNIBERTI G. (2011), *Procedure giudiziarie e riconciliazione sociale nell'Atene di Solone*, in "Dike", 14, pp. 1-18.

- CUNIGLIO G. B. (1900), *Di una legge organica sui Ginnasi e Licei*, Tipografia Alessandro Fina, Torino.
- DEL PONTE A. (2018), *Per le nostre radici. Carta d'identità del latino*, Aracne, Roma.
- DE SANCTIS G. (1939), *Storia dei Greci*, vol. I, La Nuova Italia, Firenze.
- DETIENNE M. (1977), *Dionysos mis à mort*, Gallimard, Paris.
- ID. (1983a), *I maestri di verità nella Grecia arcaica* (1967), Laterza, Roma-Bari.
- ID. (1983b), *L'invenzione della mitologia* (1981), Boringhieri, Torino.
- ID. (1987), *Orpheus*, in M. Eliade (ed.), *Encyclopedia of Religion*, Macmillan, New York.
- DETIENNE M., VERNANT J.-P. (2005), *Le astuzie dell'intelligenza nell'antica Grecia* (1974), Laterza, Roma-Bari.
- DI BENEDETTO V. (1994), *Nel laboratorio di Omero*, Einaudi, Torino.
- DI DONATO R. (2001), *Geografia e storia della letteratura greca arcaica. Contributi a una antropologia storica del mondo antico*, La Nuova Italia, Firenze.
- DIONIGI I. (a cura di) (2012), *Ripensare i padri*, Rizzoli, Milano.
- DODDS E. R. (2010<sup>3</sup>), *I Greci e l'irrazionale* (1951), Rizzoli, Milano.
- DOMÍNGUEZ MONEDERO A. J. (2001), *Solón de Atenas*, Critica, Barcelona.
- DONINI P., FERRARI F. (2005), *L'esercizio della ragione nel mondo classico. Profilo della filosofia antica*, Einaudi, Torino.
- DROZ G. (1994), *I miti platonici* (1992), Dedalo, Bari.
- FARACO C. (2017), *Solone: la parola poetica che si fa politica*, in "Heliopolis", xv, 2, pp. 25-34.
- FERMANI A. (2016), *La χρηματιστική nella Politica di Aristotele: articolazioni concettuali e ricadute etico-antropologiche*, in "TI H Γ H / F O N S", 1, pp. 34-56.
- FERRARA G. (1964), *La politica di Solone*, Istituto Italiano Studi Filosofici, Napoli.
- FINLEY M. I. (1964), *The Trojan War*, in "Journal of Hellenic Studies", 84, pp. 1-20.
- ID. (1973), *Les Anciens Grecs*, Maspero, Paris.
- ID. (1978), *Il mondo di Odisseo* (1943), Laterza, Roma-Bari.
- ID. (1981), *Uso e abuso della storia. Il significato, lo studio e la comprensione del passato* (1975), Einaudi, Torino.
- FOCKE F. (1943), *Die Odyssee*, Kohlhammer, Stuttgart-Berlin.
- FOLEY H. (1988), *Tragedy and Politics in Aristophanes' Acharnians*, in "JHS", 108, pp. 33-47.
- ID. (2001), *Female Acts in Greek Tragedy*, Princeton University Press, Princeton-Oxford.
- FORBES C. A. (1955), *The Education and Training of Slaves in Antiquity*, in "Transactions and Proceedings of the American Philological Association", 86, pp. 321-60.
- FOUCAULT M. (1984), *La Souci de soi*, Gallimard, Paris.
- ID. (2001), *L'herméneutique du sujet*, Hautes Études/Gallimard/Seuil, Paris.
- FRÄNCHEL H. (1997), *Poesia e filosofia della Grecia antica*, il Mulino, Bologna.

- FREUD S. (2003), *Psicologia del Ginnasiale. Opere di S. Freud* (1914), vol. VII, Boringhieri, Torino.
- GALIMBERTI U. (1991<sup>3</sup>), *Il corpo. Antropologia, psicanalisi, fenomenologia*, Feltrinelli, Milano.
- GALLETTI A., SALVEMINI G. (1908), *La riforma della Scuola Media*, Remo Sandron Editore, Milano-Palermo-Napoli.
- GARRARD J. G. (ed.) (1973), *The Eighteenth Century in Russia*, Clarendon Press, Oxford.
- GASTALDI S. (1998), *Paideia/mythologia*, in M. Vegetti, *Platone. La Repubblica*, II, Bibliopolis, Napoli, pp. 333-92.
- GENNARI M. (1995), *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia.
- ID. (2013), *Paideia e Polyèideia nella cultura ellenistica*, in "Studi sulla formazione", 1, pp. 149-65.
- ID. (2015), *Forme della cultura e dell'educazione nella Grecia classica*, in "Studium Educationis", XVI, 3, pp. 7-18.
- ID. (2017), *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano.
- GENTILE G. (1925), *La nuova scuola media*, Vallecchi Editore, Firenze.
- ID. (1928), *La Riforma dell'educazione*, Treves, Milano.
- GENTILI B. (2006), *Poesia e pubblico nella Grecia antica: da Omero al V secolo*, Feltrinelli, Milano.
- GERNET L. (1955), *Droit et société dans la Grèce ancienne*, Recueil Sirey, Paris.
- GIAMMARCO RAZZANO M. C. (2001), *La vecchiaia di Solone. Età e politica nella città greca*, Carocci, Roma.
- GIANNINI A. (1960), *La figura del cuoco nella commedia greca*, in "Acme", LIII, pp. 135-216.
- GODART L. (2001), *Il nome dell'aedo nella Grecia dell'età del bronzo*, in "Rend. Mor. Acc. Linc.", serie IX, 12, pp. 5-10.
- GOETHE J. W. (1992), *Scritti sull'arte e sulla letteratura*, a cura di S. Zecchi, Boringhieri editore, Torino.
- ID. (1994), *Laocoonte e altri scritti sull'arte (1789-1805)*, a cura di R. Venuti, Salerno Editore, Roma.
- GOODMAN P. (1964), *La gioventù assurda. Problemi dei giovani nel sistema organizzato* (1956), Einaudi, Torino.
- GOSTOLI A. (1990), *Terpander. Testimonia et Fragmenta*, Edizioni dell'Ateneo, Roma.
- GRAMSCI A. (1971), *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Editori Riuniti, Roma.
- GRANDOLINI S. (1996), *Canti e aedi nei poemi omerici*, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, Pisa.
- HAINSWORTH J. B. (1962), *The Homeric Formula and the Problem of Its Transmission*, in "BICS", 9, pp. 57-68.
- HARRIS W. V. (1991), *Letture e istruzione in Grecia* (1989), Laterza, Roma-Bari.

- HAVELOCK E. A., HERSHBELL J. P. (a cura di) (2005<sup>2</sup>), *Arte e comunicazione nel mondo antico: guida storica e critica* (1978), Laterza, Roma-Bari.
- HEGEL F. (1995), *Lezioni su Platone (1825-1826)*, introduzione di Jean-Louis Vieillard-Baron, Guerini e Associati, Milano.
- ID. (2000), *Fenomenologia dello Spirito* (1807), Bompiani, Milano.
- HOWIE G., INNOCENTI P. (a cura di) (1972), *Aristotele. Sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- HUBERT R. (1949), *Histoire de la Pédagogie*, Presses Universitaires de France, Paris.
- HUNTER R. L. (1985), *The New Comedy of Greece and Rome*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HUSSERL E. (1972<sup>4</sup>), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (1936), il Saggiatore, Milano.
- ID. (1999), *L'idea di Europa. Cinque saggi sul rinnovamento* (1989), a cura di C. Sinigaglia, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- HUXLEY G. L. (1962), *Early Sparta*, Harvard University Press, Cambridge.
- IANNUCCI A. (2000), *Le "gioie" del simposio. Osservazioni su lessico e ethos conviviale ellenico*, in "Annali dell'Università di Ferrara. Sezione Lettere", n.s., 1, pp. 3-26.
- IRWIN E. (2005), *Solon and Early Greek Poetry. The Politics of Exhortation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ISNARDI PARENTE M. (1978), *La dottrina di Epicuro e il «carattere pratico» della filosofia ellenistica*, in "Rivista Critica di Storia della Filosofia", 33, 1, pp. 3-29.
- JAEGER W. (2018), *Paideia. La formazione dell'uomo greco* (1944), Bompiani, Milano.
- JANNI P. (1965), *La cultura di Sparta arcaica*, 1, Edizioni dell'ateneo, Roma.
- ID. (1970), *La cultura di Sparta arcaica*, 2, Edizioni dell'ateneo, Roma.
- JEDRKIEWICZ S. (1992), *Teatro attico e comunicazione di massa: ipotesi di ricerca*, in "Quaderni Urbinati di Cultura Classica", XLII, 3, pp. 7-24.
- JELLAMO A. (2005), *Il cammino di Dike*, Donzelli, Roma.
- JONA G. (1902), *L'istruzione secondaria in Italia*, Ditta G. B. Paravia & Comp., Torino.
- KANT I. (2006), *Metafisica dei costumi* (1797), Bompiani, Milano.
- KARL C. (1986), *Sparta*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- KIRK G. S. (1965), *Homer and the Epic: a Shortened Version of 'The Songs of Homer'*, Cambridge University Press, Cambridge.
- KONSTANTAKOS I. M. (2014), *Comedy in the Fourth Century I: Mythological Burlesque*, in M. Fontaine, A. Scafuro (eds.), *The Oxford Handbook of Greek and Roman Comedy*, Oxford University Press, New York-Oxford, pp. 160-81.
- LANZILLOTTA E. (a cura di) (1984), *Problemi di storia e cultura spartana*, G. Bretschneider, Roma.
- LAPORTA R. (1996), *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

- ID. (1999), *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze.
- LAZZERONI R. (1957), *Lingua degli dei e lingua degli uomini*, in "Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa", II, XXVI, pp. 1-25.
- LESKY A. (1996), *La poesia tragica dei greci* (1983), il Mulino, Bologna.
- LÉVY E. (1999), *La Sparte d'Hérodote*, in "Ktema", 24, pp. 123-34.
- LOMBARDI M. (2006), *Il fallimento della virtù e del pudore nell'Ippolito di Euripide: αἰδώς, ἀρπαγία, σωφροσύνη tra saggezza tradizionale e nuove concezioni etiche*, in "Rivista di cultura classica e medioevale", 1, pp. 29-47.
- LOMBARDO M. (1987), *Pratiche di commensalità e forme di organizzazione sociale nel mondo greco: "symposion" e "syssitia"*, in O. Longo, P. Scarpi (a cura di), *Homo edens I. Regimi, miti e pratiche dell'alimentazione nella civiltà del Mediterraneo*, Atti del Colloquio (Verona 13-15 aprile 1987), pp. 311-25.
- LONG A. A. (2016), *La mente, l'anima, il corpo. Modelli greci* (2015), Einaudi, Torino.
- LONGO O. (a cura di) (2001<sup>2</sup>), *Epitafio di Pericle per i caduti del primo anno di guerra*, Marsilio Editore, Venezia.
- LORD A. B. (1962), *Homer and Other Epic Poetry*, in A. T. B. Wace, F. H. Stubbings, *A Companion to Homer*, Macmillan, London, pp. 179-214.
- ID. (2005), *Il cantore di storie* (1960), Argo, Bari.
- LUPI M. (2020<sup>4</sup>), *Sparta. Storia e rappresentazioni di una città greca*, Carocci, Roma.
- MANFREDINI M., PICCIRILLI L. (a cura di) (1990), *Introduzione e Commento a Plutarco, La vita di Solone*, Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori, Milano, pp. IX-XXXVII.
- MARROU H.-I. (1994<sup>4</sup>), *Storia dell'educazione nell'antichità* (1950), Studium, Roma.
- MASARACCHIA A. (1958), *Solone*, La Nuova Italia, Firenze.
- MASSA POSITANO L. (1947), *L'elegia di Solone alle Muse*, Libreria scientifica editrice, Napoli.
- MAUSS M. (2002), *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche* (1924), Einaudi, Torino.
- MAZZARINO S. (2000), *Il pensiero storico classico*, vol. I, Laterza, Roma-Bari.
- MAZZÙ D. (1990), *Logica e mitologia del potere politico*, Giappichelli, Torino.
- MICHELL H. (1952), *Sparta*, University Press, Cambridge.
- MONDOLFO R. (2012), *L'infinito nel pensiero dell'antichità classica*, Bompiani, Milano.
- MONTI A. (1968), *Scuola classica e vita moderna*, Einaudi, Torino.
- MORETTI L. (1957), *Olympionikai, i vincitori degli antichi agoni olimpici*, in "MAL", 8, 2, pp. 55-198.
- MORIN E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione* (2014), Raffaello Cortina Editore, Milano.
- MORTARI L. (2008), *A scuola di libertà*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

- ID. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- ID. (2019), *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- MOSSE G. L. (1975), *La nazionalizzazione delle masse* (1974), il Mulino, Bologna.
- MPI (1909), *Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, Tipografia Ditta Ludovico Cecchini, Roma.
- ID. (1992), *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni: proposte della Commissione Brocca*, Le Monnier, Firenze.
- ID. (1997), *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi*, Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 78, Le Monnier, Firenze.
- MURNAGHAN S. (2002), *The Trials of Telemachus: Who Was the Odyssey Meant For?*, in "Arethusa", XXXV, 1, pp. 133-53.
- MURRAY P. (1999), *What Is a Mythos for Plato?*, in R. Buxton (ed.), *From Myth to Reason? Studies in the Development of Greek Thought*, Oxford University Press, Oxford, pp. 251-62.
- MUSTI D. (1995<sup>5</sup>), *Storia greca. Linee di sviluppo dall'età micenea all'età romana*, Laterza, Roma-Bari.
- NAFISSI M. (1991), *La nascita del kosmos: studi sulla storia e la società di Sparta*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- ID. (2018), *Freddo, caldo e uomini veri. L'educazione dei giovani spartani e il De aeribus aquis locis*, in "Hormos. Ricerche di Storia Antica", 10, pp. 162-202.
- NAGY G. (1996), *Poetry as Performance: Homer and Beyond*, Cambridge University Press, Cambridge.
- NICOSIA S. (a cura di) (2003), *Ulisse nel tempo. La metafora infinita*, Marsilio, Venezia.
- NIEDDU G. (2004), *La scrittura "Madre delle Muse". Agli esordi di un nuovo modello di comunicazione culturale*, Adolf. M. Hakkert, Amsterdam.
- NIETZSCHE F. (1977a), *Epistolario 1850-1869*, Adelphi, Milano.
- ID. (1977b), *La nascita della tragedia* (1872), Adelphi, Milano.
- ID. (1980), *Epistolario 1869-1874*, Adelphi, Milano.
- ID. (1993), *Appunti filosofici 1867-1869. Omero e la filologia classica*, Adelphi, Milano.
- ID. (1995), *Epistolario 1875-1879*, Adelphi, Milano.
- ID. (2004), *Epistolario 1880-1884*, Adelphi, Milano.
- ID. (2011), *Epistolario 1885-1889*, Adelphi, Milano.
- NIGEL K. M. (1995), *The Gymnasium of Virtue: Education and Culture in Ancient Sparta*, The University of North Carolina press, Chapel Hill.
- NILSSON M. P. (1950), *Geschichte der Griechischen Religion: Die hellenistische und römische Zeit*, C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München.
- NUCCI M. (2020), *Achille e Odisseo. La ferocia e l'inganno*, Einaudi, Torino.
- OLLIER F. (1933), *Le mirage spartiate. Étude sur l'idealisation de Sparte dans l'Antiquité grecque*, 2 voll., Les Belles Lettres, Paris.



- ONG W. J. (1986), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola* (1982), il Mulino, Bologna.
- PACIFICI MAZZONI E. (1881), *Raccolta delle Leggi speciali e Convenzioni internazionali del Regno d'Italia*, 6<sup>a</sup> serie, vol. I, Unione Tipografico-Editrice, Torino.
- PAGANO M. (1992), *La religione e l'ermeneutica del concetto*, ESI, Napoli.
- PANCERA C. (2006), *La paideia greca. Dalla cultura arcaica ai dialoghi socratici*, Edizioni Unicopli, Milano.
- PARRY M. (1971), *The Making of Homeric Verse*, edited by A. Parry, Oxford University Press, Oxford.
- PATRUCCO R. (1972), *Lo sport nella Grecia antica*, Leo S. Olschki, Firenze.
- PESTALOZZI J. H. (1928), *Leonardo e Gertrude. Libro per il popolo* (1781-1787), 4 voll., La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1929), *Come Gertrude istruisce i suoi figli* (1801), La Nuova Italia, Firenze.
- PETRUCCIANI S. (a cura di) (2000), *Theodor W. Adorno. Interpretazione dell'Odissea. Con un dialogo sul mito tra Adorno e Karl Kerény*, Manifestolibri, Roma.
- PIAZZI A. (1903), *La scuola media e le classi dirigenti (Per il riordinamento dell'istruzione secondaria in Italia)*, Ulrico Hoepli, Milano.
- PICCIRILLI L. (1981), 'Nomoi cantati' e 'Nomoi scritti', in "CCC", 2, pp. 7-14.
- PLEBE A. (1952), *La teoria del comico da Aristotele a Plutarco*, Università di Torino, Torino.
- POHLENZ M. (1961), *La tragedia greca* (1930), Paideia, Brescia.
- ID. (1962), *L'uomo greco* (1946), La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1963), *La libertà greca* (1955), Paideia, Brescia.
- ID. (1967), *La Stoa: storia di un movimento spirituale* (1959), La Nuova Italia, Firenze.
- PRADEAU J.-F. (2004), *Les mythes de Platon*, Flammarion, Paris.
- PRETAGONISTI R., DETTORI E. (a cura di) (2007), *La cultura letteraria ellenistica: persistenza, innovazione, trasmissione*, Quasar, Roma.
- PRIVITERA A. (2010), *Il ritorno del guerriero: lettura dell'Odissea*, Einaudi, Torino.
- QUATTROCELLI L. (2002), *Poesia e convivialità a Sparta arcaica. Nuove prospettive di studio*, in "Cahiers du Centre Gustave Glotz", 13, pp. 7-32.
- RAICICH M. (1982), *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri-Lischi, Pisa.
- RATZINGER J. (2006), *Fede, ragione e università, Discorso presso l'Aula Magna dell'Università di Regensburg*, 12 settembre 2006.
- REGGIANI N. (2015), *La Giustizia cosmica. Le riforme di Solone fra polis e kosmos*, Mondadori, Milano.
- REINHOLD M. (1984), *Classica Americana. The Greek and Roman Heritage in the United States*, Wayne State University, Detroit.
- REYNOLDS L. D., WILSON N. G. (2016), *Copisti e filologi. La tradizione dei classici dall'antichità ai tempi moderni* (1968), Editrice Antenore, Roma.

- RICHÉ P., VERGER J. (2011), *Nani sulle spalle di giganti. Maestri e allievi nel Medioevo* (2006), Jaca Book, Milano.
- RICHER N. (1998), *Les éphores. Études sur l'histoire et sur l'image de Sparte (VIII<sup>e</sup>-III<sup>e</sup> siècle)*, Publications de la Sorbonne, Paris.
- ROHDE E. (1914<sup>3</sup>), *Der Griechische Roman und Seine Vorläufer*, Druck und Verlag von Breitkopf und Härtel, Leipzig.
- ID. (2006), *Psiche. Culto delle anime e fede nell'immortalità presso i Greci* (1890), Laterza, Roma-Bari.
- ROMILLY J. DE (1988), *Les grands sophistes dans l'Athènes de Périclès*, Éditions du Fallois, Paris.
- ROSE G. P. (1967), *The Quest of Telemachus*, in "Transactions and Proceedings of the American Philological Association", 98, pp. 391-8.
- ROSSI L. E. (1978), *I poemi omerici come testimonianza di poesia orale*, in R. Bianchi Bandinelli (a cura di), *Storia e civiltà dei Greci*, vol. I, tomo I, Bompiani, Milano, pp. 73-147.
- ROUSSEAU J.-J. (1995), *Emilio o dell'educazione* (1762), La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (2005), *Il contratto sociale* (1762), Einaudi, Torino.
- SANTONI A. (a cura di) (1999), *Aristotele. La Costituzione degli Ateniesi. Alle radici della democrazia occidentale*, Cappelli, Bologna.
- SANTONI RUGIU A. (1959), *Cento anni dopo la legge Casati*, in "Scuola e Città", x, pp. 373-8.
- SCOTTO DI LUZIO A. (1999), *Il liceo classico*, il Mulino, Bologna.
- ID. (2013), *La scuola che vorrei*, Mondadori, Milano.
- SCUOLA DI BARBIANA (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- SEGAL C. (1991), *L'uditore e lo spettatore*, in J.-P. Vernant (éd.), *L'uomo greco*, Editori Laterza, Roma-Bari, pp. 187-218.
- SETTIS S. (2004), *Futuro del 'classico'*, Einaudi, Torino.
- SEVESO G. (2010), *L'educazione delle bambine nella Grecia antica*, FrancoAngeli, Milano.
- SNELL B. (2002), *La cultura greca e le origini del pensiero europeo* (1963), Einaudi, Torino.
- SOLA G. (2005), *La genesi teoretica della paideia classica*, Aracne, Roma.
- ID. (2018), *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano.
- SPATAFORA G. (1999), *I moti dell'animo in Omero*, Carocci, Roma.
- STORONI PIAZZA A. M. (1991), *Padri e figli nella Grecia antica*, Armando, Roma.
- SUCHODOLSKI B. (1960), *La pédagogie et les grands courants philosophiques: pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence*, Les Éditions du Scarabée, Paris.
- SUSANETTI D. (2019), *Luce delle Muse. La sapienza greca e la magia della parola*, Bompiani, Milano.

- SVENBRO J. (1991), *Storia della lettura nella Grecia antica* (1988), Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2009), *La Grecia arcaica e classica: l'invenzione della lettura silenziosa*, in G. Cavallo, R. Chartier (éds.), *Storia della lettura*, Laterza, Roma-Bari, pp. 3-36.
- TALAMO G. (1960), *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano.
- TAMIOLAKI M. (ed.) (2014), *Corolla Comica. New Trend in Research on Ancient Greek Comedy*, s.e., Rethymno.
- TARDITI G. (1973), *Storia della letteratura greca*, Loescher Editore, Torino.
- ID. (1998), *Euripide e il dramma di Medea* (1957), in L. Belloni, G. Milanese, A. Porro (a cura di), *Studi di poesia greca e latina*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 51-65.
- TERRENCE A. (1979), *Literacy in Ancient Sparta*, E. J. Brill, Lugduni Batavorum.
- TODD S. C. (2000), *Athens and Sparta*, British Classical Press, London.
- TOGNON G. (2014), *Est-etica*, La Scuola, Brescia.
- TULIN A. (1996), *Dike Phonou. The Right of Prosecution and Attic Homicide Procedure*, Teubner, Stuttgart-Leipzig.
- UNTERSTEINER M. (1952), *Le origini della tragedia e del tragico. Dalla preistoria a Eschilo*, Einaudi, Torino.
- VEGETTI M. (1988), *L'etica degli antichi*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (1996), *L'io, l'anima, il soggetto*, in S. Settis (a cura), *I Greci. Storia Cultura Arte Società*, vol. I, Einaudi, Torino, pp. 431-67.
- ID. (a cura di) (1983), *Oralità scrittura spettacolo*, Boringhieri, Torino.
- VERNANT J.-P. (2009), *Mito e religione in Grecia antica* (1990), Donzelli, Roma.
- ID. (a cura di) (1991), *L'uomo greco*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- VERNANT J.-P., VIDAL-NAQUET P. (2001), *Mito e tragedia due. Da Edipo a Dioniso* (1972), Einaudi, Torino.
- VETTA M. (1992), *Il simposio: la monodia e il giambo*, in G. Cambiano, L. Canfora, D. Lanza (a cura di), *Lo spazio letterario della Grecia antica*, vol. I, tomo I: *La produzione e la circolazione del testo. La «polis»*, Salerno Editore, Roma, pp. 177-218.
- ID. (1996), *Convivialità pubblica e poesia per simposio in Grecia*, in "Quaderni urbani di cultura classica", III, 54, pp. 197-209.
- ID. (a cura di) (1983), *Poesia e simposio nella Grecia antica: guida storica e critica*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (a cura di) (2001), *La civiltà dei Greci. Forme, luoghi, contesti*, Carocci, Roma.
- VIDAL-NAQUET P. (2006), *Il mondo di Omero* (2000), Donzelli, Roma.
- WACE A. T. B., STUBBINGS F. H. (1962), *A Companion to Homer*, Macmillan, London.
- WHITBY M. (2002), *Sparta*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- WILAMOWITZ-MOELLENDORFF VON U. (2013), *Cos'è una tragedia attica?* (1889), La Scuola, Brescia.

- WINCKELMANN J.-J. (1948), *Il bello nell'arte*, Einaudi, Torino.
- ID. (2008), *Il bello nell'arte. la natura, gli antichi, la modernità*, nuova edizione a cura di C. Franzoni, Einaudi, Torino.
- WOODRUFF P. (1999), *Rhetoric and Relativism: Protagoras and Gorgias*, in A. A. Long (ed.), *The Cambridge Companion to Early Greek Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 290-310.
- ZAMBRANO M. (1996), *Verso un sapere dell'anima* (1991), Raffaello Cortina Editore, Milano.
- ZANETTO G. (2014), *La tragedia in Menandro: dalla paratragedia alla citazione*, in A. Casanova (a cura di), *Menandro e l'evoluzione della commedia greca*, Atti del convegno internazionale di studi in memoria di Adelmo Barigazzi nel centenario della nascita (30 settembre-1° ottobre 2013), Firenze University Press, Firenze, pp. 83-103.
- ZANZARRI R. (1996), *L'educazione del principe dalla Grecia arcaica a Versailles*, Pellegrini, Cosenza.
- ZEDDA M. (2003), *Rileggendo l'Emilio. Itinerari di pedagogia rousseauiana*, Armando, Roma.
- ZIMMERMANN B. (2016), *La commedia greca. Dalle origini all'età ellenistica* (2010), Carocci, Roma.

## Indice dei nomi

- Academo, 112  
Acate, 147  
Achille, 57, 68n, 80-5, 87, 95, 144  
Adimanto, 113  
Adkins A. W., 68n  
Adorno F., 155  
Agamennone, 146  
Aiace, 146  
Alcibiade, 115 e n, 116n  
Alcinoo, 86  
Alcmane, 95  
Alessandro Magno, 121, 123n, 152, 159,  
161, 163-4  
Alesse F., 158  
Alfonsi L., 144  
Aminta II, 121, 123n  
Amyot J., 90  
Andromaca, 89  
Andronico di Rodi, 130  
Anfitea, 81, 86  
Antifonte, 108  
Antigone, 146  
Antipatro, 124  
Apollo, 94-5, 121, 141n  
Archidamo, 150  
Archiloco, 58 e n  
Archimede, 155  
Arendt H., 15  
Arione, 139n  
Aristarco di Samo, 155  
Aristofane, 141n, 148, 149 e n, 106, 150-  
1, 153, 160  
Aristotele, 51, 53, 65n, 74n, 89-90, 97 e  
n, 98, 106, 118-9, 121-2, 123 e n, 124-8,  
129 e n, 130 e n, 132-8, 139n, 142, 147,  
155-6, 159-62, 165  
Artemide, 162n  
Atena, 81 e n, 85n, 86, 98n, 146  
Atlantide, 56  
Atossa, 146  
Autolico, 82n, 86 e n  
Baccelli G., 29n  
Baltrusch E., 89  
Bearzot C., 148  
Benedetti Brunelli V., 80  
Berlinguer L., 36-7  
Berry E. G., 160  
Bertini C. L., 28  
Bertolini P., 15  
Bertoni Jovine D., 29  
Bett R., 106  
Bianchi L., 29  
Biante di Priene, 74  
Billanovich G., 30  
Blegen C. W., 77  
Bodei R., 26  
Böhmer P., 32  
Boitani P., 85  
Bonazzi M., 24, 106  
Bonetta G., 42, 51, 71  
Boselli P., 13, 29  
Bottai G., 14, 35  
Bowra C. M., 95

- Brelich A., 68n, 94  
 Bruni E. M., 12n, 21, 27, 34, 67, 68n, 71,  
 80, 82, 88n, 109, 167
- Calame C., 95  
 Callicle, 108  
 Calvani V., 77n  
 Calvino I., 23  
 Cambi F., 48  
 Cambise, 102n  
 Candia E., 28  
 Canestri G., 29  
 Cantarella E., 58n, 73  
 Cantilena M., 54n  
 Carlo Magno, 31  
 Cartesio, 19  
 Casati G., 29  
 Cavallo G., 161  
 Ceccarini L., 57  
 Cefalo, 113  
 Cesare, 34  
 Chilone di Sparta, 74n  
 Chionis, 95  
 Chirone, 81n, 82 e n  
 Cibele, 164  
 Ciccotti E., 89  
 Cicerone, 34n, 167  
 Cirno, 75 e n  
 Ciro, 102n  
 Cives G., 29  
 Cleobulo di Lindo, 74n  
 Clistene, 104, 145n, 149  
 Clitemnestra, 146  
 Colli G., 33, 141n  
 Coppino M., 29n  
 Correnti C., 28  
 Costazza A., 33  
 Credaro L., 13n  
 Crisippo, 160  
 Crizia, 56, 67n  
 Cuniberti G., 99  
 Cuniglio G. B., 28
- Damaste, 81n, 86  
 Davo, 154  
 De Sanctis G., 167  
 Del Ponte A., 37  
 Demetrio Falereo, 103n, 153n, 155  
 Demetrio Poliorcete, 145n, 153n  
 Demostene, 123n  
 Descartes R., cfr. *Cartesio*  
 Detienne M., 57, 73n, 85  
 Dettori E., 157  
 Dewey J., 15, 130  
 Di Benedetto V., 80  
 Di Donato R., 56n  
 Diogene Laerzio, 45n, 63n, 74n, 97 e  
 n, 130n, 158  
 Dionigi I., 10  
 Dionisio I, 123n  
 Dionisio II, 123n  
 Dioniso, 139n, 141 e n, 142, 145n, 149-  
 50, 162n  
 Dodds E. R., 73n, 76n  
 Domínguez Monedero A. J., 97  
 Donini P., 128n  
 Dracone, 98  
 Droz G., 57
- Edipo, 146  
 Eeta, 147  
 Elettra, 146  
 Epicuro, 152, 155, 158-9  
 Epigene di Sicione, 139n  
 Epimenide, 74n  
 Eracle, 89, 146  
 Eraclito, 66n  
 Ermes, 76n  
 Erodoto, 89, 96-7, 138, 139n  
 Eschilo di Eleusi, 139n, 141n, 144, 146,  
 151  
 Esiodo, 76n, 107, 113  
 Euclide, 45 e n, 155  
 Euriclea, 81n, 86  
 Euripide di Salamina, 76n, 77, 89, 139n,  
 141n, 147, 150, 153, 163, 165

- Faraco C., 99  
 Fedra, 76n, 77  
 Fenice, 81n  
 Fermani A., 129n  
 Ferrara G., 97n  
 Ferrari F., 55n, 128n  
 Filemone, 152  
 Filippo di Opunte, 63n, 113  
 Filippo II, 121, 123n  
 Filottete, 146  
 Finley M. I., 77  
 Focione, 123n  
 Focke F., 81  
 Foley H., 147, 153  
 Forbes C. A., 160  
 Foucault M., 24  
 Fränchel H., 54  
 Freud S., 20 e n
- Galimberti U., 87n  
 Galletti A., 28, 30  
 Gandino G. B., 29n  
 Gardner H., 15  
 Garrard J. G., 31n  
 Gastaldi S., 57  
 Gennari M., 32, 72, 163  
 Gentile G., 27, 29n, 35 e n, 37  
 Gentili B., 73n  
 Gernet L., 73  
 Gertrude, 47  
 Giamblico, 136  
 Giammarco Razzano M. C., 97n  
 Giannini A., 154  
 Giasone, 147  
 Giustiniano, 42  
 Glaucone, 113  
 Godart L., 54n  
 Goethe von J. W., 33  
 Goodman P., 18  
 Gorgia di Lentini, 106, 108  
 Gostoli A., 94  
 Gramsci A., 38  
 Grandolini S., 81
- Hainsworth J. B., 54n  
 Harris W. V., 161  
 Havelock E. A., 161  
 Hegel F., 55n, 140 e n  
 Hershbell J. P., 161  
 Hitler A., 90  
 Howie G., 122  
 Hunter R. L., 157  
 Husserl E., 14  
 Huxley G. L., 90  
 Hyakinthos, 94
- Iannucci A., 54n  
 Innocenti P., 122  
 Ippia di Elide, 108  
 Ippolito, 76n, 77  
 Irwin E., 97n  
 Iside, 162n  
 Isnardi Parente M., 158  
 Isocrate, 91, 101 e n, 102
- Jaeger W., 25, 49, 56n, 61n, 69n, 96, 115  
 e n, 116, 130n, 140  
 Janni P., 90  
 Jedrkiewicz S., 143  
 Jellamo A., 69n  
 Jona G., 28
- Kant I., 21, 27, 62  
 Kassel R.  
 Kirk G. S., 154  
 Konstantakos I. M., 157
- Laerte, 85 e n-6  
 Lanzillotta E., 90  
 Laporta R., 24  
 Lazzeroni R., 55  
 Leostene, 123n  
 Lesky A., 144  
 Lessing G. E., 49  
 Lévy E., 96  
 Licurgo, 89-90, 96, 141n  
 Lombardi M., 76n

Lombardo M., 92  
 Long A. A., 16n, 127n  
 Longo O., 16n  
 Lord A. B., 53, 54n  
 Lupi M., 93

Manfredini M., 97  
 Marrou H.-I., 67, 88, 91, 96, 159, 165n  
 Martini F., 13, 29 e n  
 Masaracchia A., 98  
 Massa Positano L., 97  
 Matteucci C., 28  
 Mauss M., 47  
 Mazzarino S., 74n  
 Mazzù D., 83  
 Medea, 147  
 Menandro, 102, 103n, 141n, 152, 153 e n,  
 154-6, 164  
 Mentore, 81n, 86  
 Michell H., 90  
 Milani L., 15, 19  
 Misone, 74n  
 Mondolfo R., 61n  
 Monti A., 38  
 Moratti L., 37  
 Moretti L., 95  
 Morin E., 15, 21  
 Mortari L., 19  
 Mosse G. L., 35  
 Murnaghan S., 81  
 Murray P., 57  
 Musti D., 59n, 69n

Nafissi M., 92, 96  
 Nagy G., 81  
 Natoli G., 28  
 Nestore, 84  
 Nicia, 150  
 Nieddu G., 104  
 Nietzsche F., 33 e n, 34, 140, 141n  
 Nigel K. M., 93  
 Nilsson M. P., 159  
 Nucci M., 80

Odisseo, 53, 57, 58n, 80, 81 e n, 82n, 83-  
 4, 85 e n, 86 e n, 87 e n, 88 e n  
 Ollier F., 91  
 Omero, 53, 54 e n, 55n, 62, 66, 69, 78-  
 80, 87, 104, 107, 113, 125n, 132, 138,  
 151, 165  
 Ong W. J., 54n  
 Orazio, 139n  
 Oreste, 146  
 Ovidio, 34n

Pacifici Mazzoni E., 28  
 Pagano M., 140n  
 Pancera C., 52, 75n  
 Parmenide, 55n  
 Parry M., 54n  
 Pascoli G., 13, 29  
 Patroclo, 81n  
 Patrucco R., 95  
 Pausania, 95  
 Pelide, cfr. *Achille*  
 Penelope, 53, 78, 85  
 Periandro, 74  
 Pericle, 50, 147, 150-1  
 Pestalozzi J. H., 47  
 Petrucciani S., 85  
 Piazzì A., 30  
 Piccirilli L., 68, 97  
 Pindaro, 55n, 107  
 Pisistrato, 145n, 149  
 Pitagora, 136  
 Pittaco, 74n  
 Platone, 47, 49n, 52-3, 54 e n, 55 e n, 56  
 e n, 61 e n, 62, 63 e n, 64 e n, 66, 67  
 e n, 74 e n, 76n, 79, 87n, 89, 91, 93,  
 96-7, 101 e n, 103, 105, 107-8, 111-21,  
 123 e n, 127 e n, 128, 133, 135-7, 155-6,  
 160, 163  
 Plauto, 141, 154  
 Plebe A., 157  
 Plistonatte, 150  
 Plotino, 61 e n  
 Plutarco, 74n, 90-2, 96-7, 147

Pohlenz M., 133n, 141, 166  
 Polemarco, 113  
 Polo d'Agrigento, 108  
 Polypeithes, 95  
 Pontani F. M., 75  
 Porfirio, 130n, 136  
 Pradeau J.-F., 57  
 Pratina di Fliunte, 139n  
 Pretagonisti R., 157  
 Privitera A., 81  
 Prodicò di Ceo, 108, 160  
 Prometeo, 76n  
 Protagora, 46-7, 63, 105-9

Quattrocelli L., 93  
 Quintiliano, 160, 166-7

Raicich M., 29  
 Ratzinger J., 23  
 Reale G., 36  
 Reggiani N., 98  
 Reinhold M., 31  
 Reynolds L. D., 30  
 Riché P., 31  
 Richer N., 90  
 Ricuperati G., 29  
 Ritschl F., 33  
 Rohde E., 33, 159  
 Romilly J. de, 106  
 Rose G. P., 81  
 Rossi L. E., 54n  
 Rousseau J.-J., 20, 21 e n, 90

Saffo, 52, 58 e n  
 Salvemini G., 28, 30  
 Santoni A., 147  
 Schiller F., 140  
 Schopenhauer A., 33n  
 Scialoja A., 29  
 Scotto di Luzio A., 14, 19  
 Segal C., 138-9  
 Senofonte, 89-90, 92, 96, 102n  
 Serapide, 162n

Serse, 146  
 Settis S., 38  
 Simonide, 107  
 Snell B., 58n, 72n, 87n, 151  
 Socrate, 45 e n, 48, 49 e n, 108, 113, 115  
 e n  
 Sofocle di Colono, 105, 139n, 141n,  
 146-7  
 Sola G., 167  
 Sole, 147  
 Solone, 52, 55-7, 69 e n, 73 e n, 74 e n,  
 75, 97-100, 104, 107  
 Spatafora G., 125n  
 Stagirita, cfr. *Aristotele*  
 Storoni Piazza A. M., 86  
 Stubbings F. H., 80  
 Suchodolski B., 26, 71  
 Susanetti D., 55  
 Svenbro J., 160-1

Talamo G., 29  
 Talete, 55, 74  
 Tamiolaki M., 157  
 Tarditi G., 103n, 147  
 Teeteto, 45-6, 48  
 Telemaco, 80-1, 88  
 Teodoro, 45  
 Teofrasto di Ereso, 153n, 154-5, 158  
 Teognide, 73 e n, 75 e n  
 Terenzio, 141n, 154  
 Terpandro, 94-5, 162  
 Terrence A., 93  
 Tersifone, 45  
 Tespi, 139n  
 Teti, 84n  
 Tiresia, 88n  
 Tirteo, 52, 67, 91, 95-6, 107  
 Titano, 145  
 Todd S. C., 90  
 Tognon G., 120  
 Trasimaco, 113  
 Tucidide, 16 e n, 55n, 59n, 89, 151  
 Tulin A., 73

- Ulisse, cfr. *Odisseo*  
 Untersteiner M., 143  
  
 Vegetti M., 87n  
 Verger J., 31  
 Vernant J.-P., 66, 73, 83, 144  
 Vetta M., 54n, 92, 95  
 Vidal-Naquet P., 77, 144  
 Villari P., 13n, 29n  
 Virgilio, 34  
  
 Wace A. T. B., 80  
 Wagner R., 33n  
  
 Whitby M., 93  
 Wilamowitz-Moellendorff von U., 140  
 Wilson N. G., 30  
 Winckelmann J.-J., 33  
 Woodruff P., 108  
  
 Zambrano M., 26n  
 Zanetto G., 153  
 Zanzarri R., 75n  
 Zedda M., 21  
 Zenone di Cizio, 155, 158  
 Zeus, 75n, 76n, 98n, 99, 146, 152  
 Zimmermann B., 149n