

Libreria Filosofica

<http://www.libreriafilosofica.com/>

Armando Girotti

si veda presentazione in PowerPoint

<http://www.libreriafilosofica.com/wordpress/wp-content/uploads/2017/06/91.-Nos-esse-quasi-nanos-slides.pdf>

NOS ESSE QUASI NANOS GIGANTUM HUMERIS INSIDENTES¹

“Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos gigantum humeris insidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea”.

(G. di Salisbury, *Metalogicon*, III, 4)²

Premessa

Spesso, guardando al passato, si rischia di scivolare in un grave errore ermeneutico, traslare cioè le categorie del mondo d’oggi in quel lontano periodo storico, abbaglio peraltro nel quale si sono smarriti grandi filosofi quali Bacone, Comte, per non parlare di Hegel che, addirittura, vi inserì un finalismo tale da considerare il passato in funzione del presente. Servirsi delle categorie del tempo attuale per leggere quel lontano periodo non è un corretto approccio storiografico, meglio sarebbe trasportare noi al suo interno per capirne le istanze, le categorie, *i modelli di razionalità* su cui si è venuto costruendo.

L’ambiente

Di solito nei manuali scolastici la società medievale è simbolicamente rappresentata da una piramide che, rastremandosi verso l’alto, esibisce classi sempre più privilegiate, nuclei familiari indigenti alla base e famiglie nobili e agiate verso la sommità. Ma se i primogeniti di queste ultime avevano la fortuna di acquisire l’intero patrimonio, i secondogeniti venivano instradati verso il convento; documenti coevi ci raccontano di bambini addirittura di sei o sette anni ‘donati’ in qualità di oblati a un monastero e solo dopo la lettera papale di Celestino IV (?-1241) costoro avranno la possibilità di decidere sul proprio futuro, se prendere i voti oppure ritornare alla vita secolare. La ricompensa però esisteva, la possibilità di studio e di formazione culturale.

Facciamo un passo indietro ritornando all’epoca in cui dal mondo romano si passa a quello medievale; il sapere si declina legandosi strettamente alla *dottrina di Dio*, per cui si sviluppa completamente all’interno del monastero, soprattutto in quelli fondati da san Benedetto nello stesso periodo in cui le scuole episcopali, auspicate dal concilio di Toledo (527), e quelle parrocchiali, espresse dal Concilio di Vaison (529), prevedono l’istruzione elementare anche laica.

La finalità e il metodo

La finalità pedagogica è rintracciabile in Agostino d’Ippona (354-430) quando, nel *De doctrina*

¹ in *Tratti anselmiani tra fede e ragione* (cur. M.R. Colliard- M. Lucianaz), Aosta 2010, pp. 79-88.

² “Diceva Bernardo di Chartres che siamo dei nani seduti sulle spalle dei giganti ed è per questo che possiamo vedere molte più cose e più lontane di quelle che potevano esser viste da loro; ciò accade non per la capacità di penetrazione della nostra vista o per l’elevatezza della nostra statura, ma perché siamo issati e portati verso l’alto da tutta la loro gigantesca levatura” (tr. propria).

cristiana, avendo presente il cristiano istruito, quello che come lui si era formato alla scuola dei grammatici e dei retori romani, sottopone la cultura al servizio del vero, cioè alla retta interpretazione dei testi sacri. Quasi tutta l'educazione impartita preparava al chiostro, ma non solo, visto che nel monastero di san Gallo si formano anche i laici; vi si trovano due scuole parallele, una per gli oblati, la *schola interior*, e una per i bambini delle famiglie che gravitavano attorno al monastero, la *schola exterior*, naturalmente con strutture ben disgiunte anche come collocazione architettonica, forse per evitare ai chierici qualsiasi tentazione secolare. Pure la pratica educativa viene diversificata: due modelli di lezione, da una parte la cosiddetta *lectio monastica* (indirizzata alla *meditatio* e all'*oratio*) e dall'altra la *lectio scolastica* (orientata verso un sapere non prettamente religioso). Ma la metodologia è unifica: la lezione del maestro si svolge su testi a volte riassunti, altre commentati, ma la fondamentale prassi di approccio al sapere è legata all'ascolto e alla memoria.

Fonti di riferimento

Testi medievali che trattino teoreticamente del problema pedagogico non se ne trovano, ma si possono desumere le abitudini educative dai manuali in uso. Oltre al *De doctrina cristiana* di Agostino, si utilizzavano le *Institutiones divinarum et humanarum litterarum* di Flavio Aurelio Magno Cassiodoro (490-583); due libri: il primo, di 33 capitoli (gli anni di Cristo), esamina le *litterae divinae*, cioè la parola della Bibbia; il secondo, di soli 7, attraverso le *litterae saeculares* riecheggia le lezioni di maestri quali, per la *grammatica* Elio Donato (intorno al 300) con la sua *Ars grammatica*, per la *retorica* Marco Tullio Cicerone con il *De oratore* di (106-43 a.C.) e Marco Fabio Quintiliano coll'*Institutio oratoria* di (35-95), infine per la *dialettica* Aristotele (384-322), principalmente quello dei *Topici*.

L'ambiente culturale dell'epoca si può rilevare da fonti come l'*Historia Francorum* di Ademaro di Chabanne (989-1034), monaco, storico ed anche compositore musicale, nonché letterato di successo il quale descrive³ la sua

gioventù passata in Lombardia e in Francia per apprendervi la grammatica. La mia sapienza è costata 2000 soldi d'oro che furono dati ai maestri per me. Nove anni sono stato sulla grammatica e anche ora sono «scolastico». Siamo nove scolastici che insieme impariamo grammatica, e io sono il più perfetto. Ho due grandi casse piene di libri e ancora non li ho letti tutti: ma ogni giorno medito su di essi. Non vi è libro sulla terra che io non abbia. Dopo che sarò uscito dalla scuola, non esisterà uomo sapiente quanto me. [...] In Francia, sì, c'è un po' di sapienza, ma poco: in Lombardia, dove ho studiato io, lì è la culla di ogni sapere!

Due grandi casse piene di libri; quali erano questi libri, ma soprattutto quale lo scopo dell'apprendere? Se si vuole che i monaci giungano alla corretta esegesi dei testi sacri, allora non si può fare a meno del Salterio (raccolta dei 150 Salmi che vengono recitati mensilmente) da mandare a memoria. Ma un centinaio d'anni più tardi, a sentir Pierre de Blois, sono ammessi altri scrittori: Origene, Orazio, Omero, le epistole di Ildeberto, Trogo Pompeo, Giuseppe Flavio, Svetonio, Egesippo, Curzio Rufo, Cornelio Tacito, Tito Livio, "tutti autori che inframmezzano spesso alla narrazione storica passi utili all'edificazione dei costumi e all'apprendimento delle arti liberali".⁴

Un ulteriore testo nel quale rinvenire le abitudini pedagogiche dell'epoca è l'*Hortus deliciarum*, composto da una monaca, Herrade di Landsberg (1130-1195), badessa del convento di Hohenburg in Alsazia nel 1175. Racconta la storia biblica dalla creazione fino alla consumazione dei tempi, inserendovi testi di autori classici e di scrittori arabi con canti e rispettiva musica, con poesie ed illustrazioni di carattere teologico, filosofico, letterario.

Anche Teodorico di Chartres (?-1156) (fratello minore di Bernardo) nel primo volume (il *Giardino*

³ Ademarus Chabannensis, *Historia Francorum*, ed. G. Waitz, in *Monumenta Germaniae Historica*, Scriptores, p. IV.

⁴ Pierre de Blois, *Epistola 101*, ed. J. P. Migne, *Patrologiae cursus completus*, Series Latina, XXVII, coll. 312-314.

delle delizie) del suo *Heptateuchon* (le sette mura, chiaro riferimento alle sette arti del trivio e del quadrivio) riporta brani di vari autori altomedievali ad uso della *schola interior*.

Circa il contenuto e le finalità dell'insegnamento si può leggere anche il *Didascalicon* (1096) di Ugo di san Vittore (1096-1141). Vi compare un ammaestramento cardine: *Omnia disce. Videbis post nihil esse superfluum*.⁵ Sembra di leggere in anticipo quanto espresse col suo ideale pansofico Amos Komensky (1592-1671) per il quale occorre insegnare *tutto a tutti*. Alla luce di questo *slogan*, accanto alle arti liberali entrano nell'insegnamento anche i saperi tecnico-pratici propri della nuova società artigiana, cioè le 'arti meccaniche' come il *lanificium* (tessitura), l'*armatura* (manufatti per guerra e lavoro), la *navigatio* (commercio), l'*agricultura*, la *venatio* (caccia e allevamento), la *medicina* ed infine la *theatrica* (attività concernenti il divertimento). In fondo il risveglio commerciale stava producendo una nuova richiesta di cultura, quella che poco tempo dopo, nel dodicesimo e nel tredicesimo secolo, verrà praticata nelle università, luogo in cui le arti liberali del trivio, centro motore della cultura monastica, diverranno seconde rispetto alla formazione filosofica a largo spettro; infatti nella formazione dei giovani entreranno sia le discipline propedeutiche all'insegnamento della filosofia come la *logica* e la *matematica* sia altre considerate autonome come l'*astronomia*, il *diritto*, la *medicina*. Stava mutando il riferimento culturale intorno al ruolo del sapere, dalla cultura come "espressione della dottrina di Dio" si stava passando ad una scienza con funzione sociale. L'università, dunque, intesa nell'originaria definizione di *universitas* (o *societas*) *magistorum discipulorumque*, sarà la culla della nuova svolta culturale svincolata dal sapere ecclesiale, inizialmente a Bologna in pieno dodicesimo secolo e poi un po' in tutta Italia (a Padova, a Pavia, a Ravenna, a Napoli, voluta quest'ultima da Federico II) ed in Francia, anche se con caratteristiche diverse. In Italia la forza predominante apparterrà alla *societas* degli studenti, i quali determineranno anche il trasferimento stesso del maestro non desiderato, costretto a spostarsi in un'altra città, naturalmente seguito dal codazzo di studenti a lui fedeli; in Francia, invece, finiranno per prevalere le *societates* dei maestri; saranno queste a determinare le scelte della vita universitaria e perfino l'elezione dello stesso Rettore, prerogativa inizialmente di spettanza degli studenti.

Allegorie al servizio della comprensione del Medioevo culturale

Per conoscere la mentalità che reggeva l'insegnamento medievale si possono consultare nella cattedrale di Chartres due espressioni artistiche che, pur alternative alla scrittura, sono preziose fonti; si tratta di un disegno impresso sul pavimento all'altezza del terzo pilastro della navata centrale e di quattro vetrate, testimonianze che si inseriscono in una visione simbolica propriamente medievale per cui le cose del mondo, le cosiddette *res*, rinviando ad altro, diventano dei *signa* che, nel cercare di rapportare il trascendente al reale, trasformano in allegoria l'oggetto che si rappresenta. Sul pavimento è raffigurato un labirinto, risalente all'incirca al 1200, forse sostitutivo del viaggio in Terrasanta in quanto elargiva la stessa indulgenza plenaria che si sarebbe potuta lucrare con la visita ai luoghi in cui era nato Cristo; al centro vi è disegnato un fiore, il *sapere di Dio*; chi percorreva il tragitto, camminando sulle ginocchia, s'accorgeva effettivamente della fatica necessaria per superare le difficoltà del lunghissimo viaggio. La via verso il sapere non è piana; ci si addentra, pensando di coglierlo nella sua interezza, ma ci si accorge che occorre aprire la mente ad altri rivoli che lo intersecano e così ci si consuma lungo una via tortuosa che però, se si ha costanza, porterà al raggiungimento dello scopo attraverso disciplina interiore, pazienza, sottomissione, perseveranza, virtù queste utili allo studente per seguire il percorso stabilito dal maestro.

La seconda fonte documentaristica è rappresentata dalle quattro vetrate riproducenti quattro profeti (Geremia, Isaia, Ezechiele, Daniele) sulle cui spalle siedono i quattro evangelisti. Il Nuovo Testamento, dunque, è sostenuto dal Vecchio, il che significa che l'aiuto degli antichi è

⁵ "Impara tutto e in seguito scoprirai che niente è superfluo".

fondamentale per la nuova era. Qui sta dunque l'atteggiamento dei medievali nei riguardi dei testi classici; gli scritti antichi sono basilari per una crescita culturale, vanno studiati, mandati a memoria, ricopiati e lasciati ai posteri. Ecco che dalla regola benedettina dell'*ora et labora* (anche se tale locuzione non sembra essere di san Benedetto) nascono i trascrittori (*amanuensi*) di testi antichi operanti negli *scriptoria*, cioè nei laboratori di produzione libresca, iniziativa di grande importanza nella duplice funzione di conservazione (nascono le prime biblioteche) e trasmissione della cultura classica, per cui oggi possiamo sederci sulle spalle dei nostri antenati usufruendo della loro lungimiranza.

SECONDA PARTE

Metodologia didattica: due concezioni a confronto e un'analisi critica

Non esistono testi medievali che si soffermino teoricamente sul metodo d'insegnamento; tale analisi era completamente estranea alla mentalità dei medievali proprio per il carattere centrale della figura del maestro, detentore non tanto di un metodo, quanto di una conoscenza di per sé conclusa ed indiscutibile, vista l'autorevolezza delle fonti di riferimento: i testi sacri. Se, invece di guardare al dibattito teorico, si considerasse la didassi, allora il problema del metodo apparirebbe nella sua veste pratica, esibendo due orientamenti, uno di tipo *dialogico*, l'altro *espositivo* con differenze notevoli; se il primo presume il raggiungimento di una conoscenza attraverso un processo maieutico, dando con ciò valore al soggetto che si appresta a scoprire la verità, il secondo presuppone la verità come già data da un'autorità (*auctoritas*) e, in quanto indiscutibile e incontrovertibile, essa può solo essere assimilata attraverso un metodo assiomatico e dogmatico, quindi mnemonico, emarginando così lo studente, assoggettato ad un assolutismo intellettuale omologante. Due *modelli di razionalità* fanno da sfondo ai due metodi; da una parte, privilegiando la dipendenza dello scolaro dal maestro, viene presupposta un'anima come *tabula rasa*, dall'altra, ipotizzando una partecipazione attiva del soggetto, si riconosce un *innatismo*. A testimonianza si potrebbe chiamare il biografo di sant'Anselmo (1033-1109), Eadmero⁶ (?-1124) il quale chiarisce che:

l'età giovanile, diceva Anselmo, è simile alla cera, quando questa è ammorbidita al punto giusto per ricevere l'impronta del sigillo. Se fosse troppo dura, o troppo molle, invano si ricercherebbe nell'impronta la riproduzione del sigillo. Ma se questo si imprime in una materia che non difetti né in un senso né nell'altro – per durezza dicevamo, o per morbidezza – allora l'impronta del sigillo risulta riprodotta chiara e completa in ogni sua parte. Così accade per le età degli uomini. Prendine uno che sia vissuto dall'infanzia alla vecchiaia più avanzata tra le vanità di questo mondo, esperto solo della sapienza terrena, e irrimediabilmente indurito in tutto ciò; provati a trattare con lui di cose spirituali, a parlargli della sublimità della contemplazione divina, provati a insegnargli a frequentare i segreti del cielo: vedrai, non è neppure in grado di rendersi conto delle tue intenzioni. E non c'è da stupirsi: la cera è indurita: in costoro non ha modificato l'età, si è piuttosto adattata ad assumere, secondo il loro volere, altre forme. E al contrario: provati a fare affidamento su un fanciullo, tenero d'età e di scienza: non riesce a distinguere il bene dal male, non ti capisce neppure, quando parli di certe cose. La cera, in questo caso, è molle, quasi allo stato liquido: non può in nessun modo accogliere l'impronta del sigillo. A metà strada sta l'adolescente, il giovane, opportunamente lontano sia dall'eccessiva rigidità sia dalla troppa morbidezza: costui si presta ad essere istruito, conformandosi all'impronta che tu vorrai dargli. Io stesso, ben convinto di ciò, mi dedico con maggior cura ai giovani. Dopo che si sia procurato di estirpare in loro ogni germe di vizio, potranno essere istruiti nell'esercizio delle sante virtù: così riprodurranno in sé l'immagine dell'uomo spirituale.

⁶ Eadmero, *Vita Sancti Anselmi, Episcopi Cantuariensis*, libro I, cap. II, 517, ed. J. P. Migne, in *Patrologiae cursus completus*, Series Latina, CLVIII.

Anche Pierre De Blois (1135-1203)⁷ fa da spalla a Eadmero:

L'altro ieri mi hai mandato, per affidarli alle mie cure di maestro, due tuoi nipoti: [...] e concludi con una fervida esortazione: che la cura del maestro si mostri nei suoi confronti più attenta e sollecita: con mano leggera – tu pensi – io dovrei compiere la costruzione dell'edificio che altri si è adoperato ad innalzare. [...] L'argilla e la cera, e in generale i materiali atti ad essere modellati, più facilmente e fedelmente riproducono la forma che si vuol loro dare, se non sono stati prima in alcun modo plasmati. [...] Per costoro infatti doppia è la fatica del maestro: prima dovrà cancellare le tracce dell'insegnamento sbagliato che hanno ricevuto, poi indicherà la via della vera scienza, quella che dà al tempo stesso vantaggio e onore.

Sia nella regola benedettina⁸ sia negli scritti di Eadmero sia nella lettera di De Blois, la metodologia didattica che prevede obbedienza e docilità deriva dalla convinzione che il soggetto, *edificio da innalzare*, possa essere *forgiato* dal sigillo del maestro; concezione questa che, se rapportata all'azione del Creatore nei confronti delle creature, chiarisce i motivi della sua ripresa in epoca medievale, per non risalire agli stoici o più in là, fino agli scritti platonici quando nel *Teeteto*⁹ Socrate affermava: “poni che nella nostra anima ci sia una massa di cera. Ebbene, diciamo che essa è un dono della madre delle Muse, Mnemosine, e che è in essa che imprimiamo ciò che vogliamo ricordare”.

Anche Filone Alessandrino (20 a.C. - 50 d.C.) nel *De opificio mundi*¹⁰ ripropone la tabula rasa come anima vuota che viene impressa dall'esterno.

Quando si fonda una città [...] un architetto dapprima abbozza nella propria mente un piano, poi, dopo aver fissato nella propria anima, come su un modello di cera, la delineazione di ogni singola parte, porta impressa in sé l'immagine della città.

Il motivo del sigillo, che serve a Filone per chiarire il rapporto tra *logos* e realtà, è lo stesso attuato nella didattica medievale tra maestro (*logos*) e scolaro (realtà).

Si può ricordare anche il *Vangelo*¹¹ di Giovanni nel quale con la figura del sigillo viene caratterizzata la somiglianza tra Padre Creatore irradiante e Cristo suo Figlio che ne è l'impronta:

Procuratevi non il cibo che perisce, ma quello che dura per la vita eterna e che il Figlio dell'uomo vi darà. Perché su di Lui il Padre, Dio, ha messo il suo sigillo.

Posta l'anima a mo' di massa di cera, si deduce che le doti naturali del soggetto non esistono; costui è un *foglio bianco*, come lo chiamerà John Locke (1632-1704) nel *Saggio sull'intelletto umano*, palesando così i motivi della scelta del metodo direttivo. Se “i bambini sono una sorta di materia prima, messa nelle nostre mani”, come affermerà poi con convinzione William Godwin (1756-1836), il maestro diventa il padrone assoluto della loro mente e quindi ecco spiegato il ricorso all'obbedienza e alla docilità di fronte alle *auctoritates*. Passato e presente ricordati da un'omogenea interpretazione: cera da manipolare, foglio bianco; bella pedagogia, rispettosa del soggetto in formazione! Per non parlare della corrente comportamentista per la quale la cultura è un sistema di idee e valori propagati tramite l'ambiente esterno che *determina* il soggetto. Scrive John Watson¹² (1878-1958):

Datemi una dozzina di bambini di sana e robusta costituzione, e un ambiente organizzato secondo i miei specifici principi, e vi garantisco che, prendendo ciascuno di loro a caso, sarò in grado di farne uno specialista che desidero, sia esso un medico, un avvocato, un artista, un capufficio vendite e, perché no, anche un mendicante o un ladro, il tutto senza tener conto dei suoi talenti,

7 Pierre de Blois, op. cit., p. 313.

8 Si veda la *Regola di S. Benedetto*, a cura di G. Penco, O.S.B., Firenze 1958, cap. II.

9 Platone, *Teeteto*, 191 c/e.

10 Filone Alessandrino, *De opificio mundi*, pp. 17-19.

11 Discorso di Cristo nella Sinagoga di Cafarnao, *Vangelo* di Giovanni, 6, 27.

12 J.B. Watson, *Il comportamentismo*, Giunti, Firenze, 1924 pp. 107-108.

inclinazioni, attitudini, abilità, preferenze, e della razza dei suoi antenati.

Nihil sub sole novum; ma se è comprensibile l'atteggiamento metodologico dei medievali legato alla formazione del monaco, non si comprende per quale arcano desiderio anche in pieno Novecento si debba riprendere un modello di razionalità così destabilizzante. Addirittura uno dei primi fautori della psicologia sociale, Wilhelm Wundt (1832-1920), con il suo studio sul ruolo della cultura nella costruzione delle *funzioni psicologiche superiori* (memoria, ragionamento, linguaggio, apprendimento), mette al primo posto gli *stimoli esterni*, sottovalutando quanto già Kant aveva annunciato circa il fenomeno da categorizzare, cioè la preminenza delle categorie presenti nel soggetto. Nomi come quelli di Ivan Pavlov (1849-1936), Burrus Frederic Skinner (1904-1990), John Watson (1878-1958) che sembrano altisonanti per quanto riguarda la ricerca, ci appaiono oggi meno sensazionali vista la messa in sordina del soggetto. Passato e presente dunque si trovano in un flusso dinamico: stesso metodo legato alle condizioni obiettive (le *auctoritates*) che fungono da stimolo per la generazione di un comportamento attraverso la memoria implicante un apprendimento contenutistico meccanico. È il trionfo del modello lineare skinneriano dove tutte le azioni sono riconducibili ad un procedimento di base di tipo associativo, sia che si parli di associazionismo tra stimoli e risposta, come sostiene Pavlov, sia che si parli di condizionamento comportamentale, come sostenuto da Skinner.

Fortunatamente gli studi compiuti dalla rivoluzione cognitivista degli anni Cinquanta del secolo scorso ci inducono a presupporre che ragionamento, intelligenza, immaginazione e creatività siano forme di *elaborazione innata* tali da sottomettere le informazioni ad un lavoro incessante determinato dal soggetto conoscente. La mente è in grado di combinare, pianificare, associare; ecco i verbi che indicano la capacità innata del soggetto. Così, mentre la metodologia congiunta alla *tabula rasa* sostiene la ricerca di strumenti meccanici legati all'inscindibile catena stimolo-risposta in una didassi privilegiante l'attività mnemonica la ripetitività del contenuto, con il risvolto negativo di immobilismo, la metodologia, che prende luce dalla concezione innatistica, incoraggia l'affinamento della cultura con l'apporto del soggetto.

Ieri e oggi a confronto

Conservazione e innovazione, due termini che inducono ad una riflessione sulla presunta negatività del Medioevo inteso come epoca buia. Per quanto concerne la didattica il modello utilizzato ci appare troppo lontano dall'oggi, ma al contempo non ci si lasci attrarre dalla grandezza del presente, asserendo che tutto sia così elevato da umiliare il passato; basterebbe entrare in alcune classi della secondaria per scoprire che qualche docente resta ancora invischiato nelle panie di un metodo che, pur non richiamandosi esplicitamente alla memorizzazione, non ne è esente. Spesso il docente pretende che gli studenti *studino la filosofia*, la quale diventa frequentemente pura esposizione di un pensiero non meditato, e quindi molto più vicino al meccanismo mnemonico che alla riflessione critica, anche se l'arte mnemotecnica, qualora ben utilizzata, potrebbe diventare uno strumento valido per l'acquisizione di un sapere che, comunque, andrebbe poi approfondito e filtrato attraverso valutazioni argomentate. Per rendere filosofico il lavoro in classe occorrerebbe richiamarsi ai nuclei fondanti della disciplina, da intendersi come quell'***attività che problematizza argomentando in modo critico***, in grado cioè di portare gli studenti a *fare filosofia* e non semplicemente a studiarla. Ammaestramenti ve ne sono; si pensi a Kant per il quale non esiste una filosofia, ma esiste il filosofare. Se invece di privilegiare il *metodo espositivo* si utilizzasse il *metodo dialogico*, si entrerebbe in una concezione ipotizzante un valore nell'uomo, intendendo così la cultura come ricerca e non come stagnazione di un sapere incontrovertibile. Il metodo, dunque, invece di fondarsi su un profluvio di verbalismo, se lasciasse da parte il rigido disciplinarismo attuato in una *scuola seduta* contraddistinta da *lezioni di parole*, e promuovesse, invece, riflessione e problematizzazione criticamente argomentata, forse attuerebbe l'insegnamento kantiano.

Dal Medioevo poi si potrebbe mutuare la primarietà del documento testuale, anche se nella

disputatio preminente era l'opera del docente su quella dell'allievo. E nella scuola odierna potrebbero essere riprese delle attività non del tutto sconosciute all'epoca medievale, le esercitazioni che, aggiornate, privilegiando l'azione dello studente, lo obbligherebbero a seguire un certo itinerario, una data riflessione, un ben delineato percorso, per cui, ognuna di esse, adattata ad un particolare testo e calibrata su un più aperto modo di fare scuola, trasformerebbe gli studenti in 'attivi produttori' di un lavoro personale, forse irripetibile, portando un frutto più valido di quello ottenuto dalla classica lezione frontale. Qualcosa, dunque, si potrebbe mutuare dall'antichità conservando ciò che maggiormente si attesta all'interno dei nuclei tematici dell'insegnamento della filosofia, ricordando che il metodo *dialogico* era utilizzato nell'attività didattica già all'epoca di Socrate, o di Agostino come metodo *interrogativo*, da applicarsi sia nell'attività didattica (domande e risposte nel *De Magistro*) sia come introspezione per interrogare se stessi (nelle *Confessioni*). Innovazione sì, dunque, ma senza dimenticare il passato, quasi riaffermando l'*aufhebung* di hegeliana memoria, come sintesi e non come abolizione, come superamento che toglie l'opposizione tra poli opposti e non annullamento, come conservazione nel rinnovamento. Le parole di Hegel¹³ possono chiarire l'*aufhebung*:

Il boccio dispare nella fioritura, e si potrebbe dire che quello viene confutato da questa; similmente, all'apparire del frutto, il fiore vien dichiarato una falsa esistenza della pianta, ed il frutto subentra al posto del fiore come sua verità. Tali forme non solo si distinguono; ma ciascuna di essere dilegua anche sotto la spinta dell'altra, perché esse sono reciprocamente incompatibili. Ma in pari tempo la loro fluida natura le eleva a momenti dell'unità organica, nella quale non solo non si respingono, ma sono anzi necessarie l'una non meno dell'altra, e questa eguale necessità costituisce ora la vita dell'intero.

Il boccio *dispare*, dice Hegel, nel momento in cui compare la fioritura; esso non c'è più mentre appare il fiore; mai potrebbero esistere insieme, ciò sarebbe inconcepibile, l'intelletto non lo permetterebbe! Così il fiore espleta la negazione del boccio. Lo stesso avviene per il frutto nei confronti del fiore; la vita dell'uno presuppone la morte dell'altro. Se si trasportasse questa interpretazione nella concezione del Medioevo, si dovrebbe concludere che è da espungere come epoca buia, dalla quale prendere le distanze. Ma Hegel ribatte che questo risultato deriverebbe da un'analisi superficiale perché, invece di fermarsi alla separazione operata dall'intelletto tra due entità prese isolatamente, occorrerebbe procedere con un'indagine razionale; si scoprirebbe che nella nuova vita c'è anche chi è morto, perché, cedendo il passo a chi nasce, perdura quella *unità organica* che unisce le due polarità le quali *non solo non si respingono, ma sono anzi necessarie l'una non meno dell'altra*. L'*Aufhebung* dunque, potrebbe ben chiarire un'interpretazione del passato come dimora dalla quale partire per togliere conservando, e per superare riedificando. In questo modo i poli, incompatibili all'apparenza, non verrebbero soppressi, ma elevati ad un livello superiore, nell'unità che risolve ogni carattere di opposizione.

Tale interazione reciproca manifesta dunque quella dinamicità dello sviluppo che non nega il passato, ma a quello si rivolge per incamerare ed evidenziare ciò che può essere rivissuto in termini di novità. La cultura, dunque, in questo modo va intesa come continua rielaborazione di materiali che contengono tutta una serie di virtualità che, a volta a volta, si riattualizzano attraverso il recupero di nuove riflessioni. Questo è il fascino del sapere che dimostra come l'uomo possa crescere in virtù del recupero della storia passata; in fondo è proprio la storia che esplicita il cammino compiuto e impone di ritenerla anche come maestra di vita, di una vita nuova, scrigno di valori del passato che si maturano con forme sempre ristrutturata in un presente più ricco perché *alto sulle spalle dei giganti che ci hanno preceduto*.

¹³ Prefazione alla fenomenologia, E. De Negri (cur.), La Nuova Italia, Firenze, 1997, p. 2.