

Contemplata aliis tradere. Il maestro e la sua crisi

Chiara Dolce

(Università degli Studi di Cagliari)

chiaradolce.ferraris@gmail.com

Articolo sottoposto a *double blind peer review*.

Ricevuto: 10/08/2020 – Accettato: 20/09/2020 – Pubblicato: Giugno 2021

Title: *Contemplata aliis tradere*. The teacher and his crisis

Abstract: On the eve of his qualification as a university lecturer, the philosopher and theologian Thomas Aquinas composed an inaugural lecture, *Rigans Montes*, in which it is still possible to find the pillars of a good university, which cannot be separated from a high level of wisdom, from wise masters and from virtuous students. But who determines who the good science, the good teacher and the good pupil are? Following Thomas Aquinas, and explaining the metaphors used by him to support such an argument (“high mansions”, “mountains”, “streams”, “earth”) we can conclude that good science must always have an eye towards the universal, so broad and noble as to never be fully possessed by the masters, who for this reason will understand that their teaching cannot be based on a notional transmission of knowledge but on the “loving” delivery of that method with which the student, one day, may acquire wisdom. Only in this way, by going back to its origins (in that Middle Ages which required wise, virtuous and strong teachers), the University will be able to rediscover its identity, renewed and firmer.

Keywords: Universality – Wisdom – Teacher – Pupil – Method

*L'inferiore è meritevole di pietà,
ma i potenti saranno esaminati con rigore.*

(Sapienza, 6,6)

§1. *Introduzione*

«Maestra! ...Ma all'università si studiano le cose dell'universo?» ci chiese, ormai quasi vent'anni, fa un piccolo e vivace allievo di una scuola elementare di Roma.

“Che vai dicendo...”, rispondemmo, sorridendo un po'. Ma col passare degli anni, la simpatia di quella domanda si fece riflessione seria; quando appunto ac-

cadde che, nel nostro animo, l'analisi dell'adulto detronizzò la sintesi del bambino, e l'implicito si esplicitò: «Ma all'università si studiano le “cose” universali?», «Ma all'università si studiano le “cose” alte?», cioè quelle che “fanno scienza”, quelle “sempre in atto”, quelle proprie dell'epistemologia, valide sempre e per sempre, trascendenti l'opinione mutevole del mondo e della storia, e quindi poste “in alto” in quanto “si tengono su da sé” (come, del resto, rivela la nozione di ἐπιστήμη: *epì-*, «su», succeduto da *histemi*, «stare»)?

E fu un giorno, dopo molto tempo, che la domanda di quel bambino (di cui nemmeno ricordiamo più il nome, e al quale non avremmo mai più modo di rispondere) si “incontrò” con la nostra risposta per lui. Tutto ebbe inizio dalla lettura di un fatto, tra storia e leggenda, che capitò all'allora giovane baccelliere Tommaso d'Aquino, appena giudicato degno di licenza di docente universitario dal cancelliere dell'Università di Parigi, Aymeric di Veire.

Ebbene, si racconta che in una notte di insonnia e lacrime del 1256, a pochi giorni dalla abilitazione di maestro (tra marzo e giugno di quell'anno), il giovane fra Tommaso piangesse copiosamente nella sua cella del convento di Saint-Jacques: non aveva ancora trovato un argomento per la lezione inaugurale richiesta alla *licentia docendi*. E piangendo e pregando, si addormentò. La notte seguente, tra sogno e veglia, vide un “frate domenicano dal venerando aspetto” – così narra Guglielmo di Tocco – che gli domandò ragione di quelle lacrime.

Quando Tommaso gli confidò il dilemma, il *fratres antiquus* (poi rivelatosi essere, secondo i confratelli parigini, Domenico di Guzman, fondatore del suo ordine di studio e mendicanza), gli disse: “Tratta il versetto 13 del salmo 103: Dalle tue alte dimore irrighi i monti, con il frutto delle tue opere sazi la terra...¹. Ecco che il giorno seguente, il giovane abilitando prese a scrivere l'ormai noto *Rigans montes*², «questo *principium* del nuovo *magister in actu regens*»³, sorta di trattato sulla dignità della *cathedra magistralis* e sul metodo (l'economia della comunicazione, sostanzialmente) del docente universitario.

Ma quale rapporto analogico intercorre, per l'Aquinate, tra l'Università e le “alte dimore”? Tra essa e i “monti”, i “fiumi irriganti”, la “terra” del salmo 103?

Fuor di metafora essi rappresentano, rispettivamente, la scienza, i maestri, il “metodo” e gli allievi; i termini essenziali, insomma, dell'Università medievale (ma pure di quella attuale).

Ora, per analizzare più da vicino ognuno di questi termini – sì da rispondere nel modo più esauriente a “quel” bambino – occorre considerare che Tommaso

¹ J.P. Torrel, *Amico della Verità. Vita e opere di Tommaso d'Aquino*, ESD, Bologna, 2017, cfr pp. 101-106: “La lezione inaugurale”. Scrive, in particolare, Torrel: «Secondo la testimonianza di Pietro di Montesangiovanni, monaco di Fossanova, al processo di canonizzazione, Tommaso stesso avrebbe raccontato quest'episodio al priore di Fossanova in presenza di Reginaldo e su sua domanda, qualche giorno prima della morte».

² Cfr. Tommaso d'Aquino, *Rigans Montes* (cur. R. Verardo), in *Opuscola theologica*, I, R. Verardo o.p., R. Spiazzi o.p. M. Calcaterra o.p., Marietti, Torino-Roma, 1954, pp. 441-443. Cfr. altresì: <https://www.corpustbomisticum.org>.

³ J.P. Torrel, op. cit., p. 103.



Contemplata aliis tradere. Il maestro e la sua crisi

compose la lezione in quattro passaggi, anticipati da un proemio. Qui egli, appoggiandosi all'autorità di Dionigi e Agostino – oltre che della Scrittura-, dichiara che: “*providentiae suae dona ad infirma per media pervenirent*”. Senza i maestri, “realità intermedie”, la Sapienza, metafisicamente fondata, non può giungere agli allievi. Ma ciò, egli precisa, è cosa comune anche per le “realità corporee” (“*sed etiam in corporalibus invenitur*”), come sempre rivela il salmo 103. Noi osserviamo per esperienza, prosegue l'Aquinate, che dalle altezze delle nubi scendono le piogge (*a superioribus nubium imbres effluere*) con cui sono irrigati i monti. Questi fanno scorrere da se stessi i fiumi (*flumina da se emittunt*), per mezzo dei quali la terra, irrorata dall'acqua, diventa feconda (*satiata fecundatur*). Analogamente (*similiter*), spiega ancora Tommaso, dalle altezze supreme della Sapienza divina sono irrigate le menti dei dottori, significate dai monti; e, col ministero di questi, la luce della sapienza divina arriva fino alle menti di coloro che li ascoltano (*ad mentes audientium derivatur*). Nella parola proposta – così si chiude il proemio – si possono considerare allora quattro temi: l'altezza della dottrina, la dignità di coloro che la insegnano, la condizione degli ascoltatori, il metodo di docenza. Su questi aspetti, appunto, rifletteremo nelle prossime pagine.

§2. *De superioribus suis (alias Doctrinae altitudinem)*

La sapienza “che viene dall'alto”, pura, mite e di buoni frutti (Gc, 3, 17) è un tema ricorrente nella Sacra Scrittura, specialmente riferita a Salomone, a cui è attribuito l'omonimo libro. Fu in una notte mistica che il Re d'Israele implorò questo dono: “In quella notte Dio apparve a Salomone e gli disse: – Chiedimi ciò che vuoi che io ti conceda-. Salomone disse a Dio... – Concedimi saggezza e scienza!” (II Cr. 1, 7-10). Ciò si ripete nel Libro della Sapienza: “Mi conceda Dio di parlare secondo conoscenza...” (7, 15); “...Dammi la sapienza che siede in trono accanto a te” (9, 4); “Inviarla dai cieli santi, ...perché mi assista e mi affianchi nella mia fatica” (9, 10). La Sapienza è qui bramata come un uomo brama una donna: “Ho cercato di prendermela come sposa, mi sono innamorato della sua bellezza...” (8, 2); ma, nonostante questa carnalità, essa conserva i caratteri che la metafisica greco-antica farà suoi: unità, intelligenza, bontà, stabilità: “In essa c'è uno spirito intelligente, santo, unico, molteplice, sottile, mobile ...acuto, libero, benefico, amico dell'uomo, stabile, sicuro, senz'affanni, onnipotente” (7, 22-23). Il tema della sapienza “alta”, infatti, torna e si affina nel pensiero filosofico, dalle origini in poi. Nella *Metafisica* Aristotele fa dire a Simonide: «Si potrebbe a buon diritto stimare più che umano il possesso della sapienza. ...Dio solo può godere di questo privilegio»⁴. Il sapiente è colui che «possiede la scienza dell'universale: costui, infatti, sa sotto un certo rispetto tutte le cose (particolari, in quanto queste sono) soggette (all'universale). E le cose più universali sono, ap-

⁴ Aristotele, *Metafisica*, Bompiani, Milano, 2009, p. 13.



punto, le più difficili da conoscere per gli uomini... E la più elevata delle scienze, quella che più deve comandare sulle dipendenti, è la scienza che conosce il fine, in ogni cosa; e il fine, in ogni cosa è il bene»⁵; laddove quello «della scienza teoretica è la verità»⁶. Fedele al Filosofo (così lo evocava, per sommo rispetto), nel primo capitolo del *Rigans montes* Tommaso affronta il tema della “altezza della dottrina” (spirituale, nel suo caso), le “alte dimore” del salmo 103, e del suo fine. L'*altitudinem* della dottrina sacra (ma rammentiamo che l'università medievale non fonda la scienza esclusivamente sulla Sacra Pagina)⁷, è spiegata in ordine a tre ragioni essenziali: *ex origine, ex subtilitate materiae, ex finis sublimitate*. Circa l'origine, ricalcando la Scrittura “vecchia” e “nuova” (Siracide, s. Giacomo) l'Aquinate precisa che fonte della Sapienza è Dio, il quale abita in “luoghi altissimi” (*ego in altissimis habitavi*). In merito alla trascendenza della materia, egli specifica che alcune verità della sapienza arrivano naturalmente ad ogni uomo, *etsi imperfecte*. Ciò trova conforto nel Damasceno, per cui, ad esempio, la conoscenza dell'esistenza di Dio è connaturata all'uomo, come già esplicitato in Giobbe: “Ciascuno lo scorge da lontano” (3,25). Tuttavia, vi sono verità più alte, alle quale solo giunge l'ingegno del sapiente col lume naturale. “*Manifestum est in illis*”, predicava perciò Paolo di Tarso nel noto passo della *Ad Romanos*. Altre verità, invece, *sunt altissima quae omnem humanam rationem transcendunt*, come è detto nel Salmo 17: “Ha stabilito le tenebre come suo nascondiglio”; e, di nuovo, in Giobbe: “È nascosta agli occhi di ogni vivente” (28, 21). I dottori sacri, spiega Tommaso, a motivo di ciò furono istruiti (*edocti tradiderunt*) “dallo”

⁵ *Ivi*, pp. 9-11.

⁶ *Ivi*, p. 73.

⁷ In proposito, vale la pena ricordare come i primi maestri di Tommaso, quali Martino di Dacia e Pietro d'Irlanda che operavano nello *Studium* di Napoli voluto da Federico II, già insegnavano la filosofia naturale e la metafisica di Aristotele quando ancora lo studio di tali discipline era interdetto a Parigi. Si legga, in proposito, quanto racconta Torrel: «Lo Studium, fondato nel 1224 da Federico II per formare la classe dirigente del suo Impero, era anche destinato a fare da controaltare all'Università di Bologna: i sudditi dell'imperatore non erano autorizzati a studiare altrove. Al suo arrivo, Tommaso doveva iniziare dallo studio delle arti e della filosofia, passaggio obbligato prima di affrontare la teologia. Anche se l'influenza di Federico II è stata un po' sopravvalutata, il fascino che egli ha esercitato sugli storici è una delle ragioni per le quali conosciamo molto bene l'ambiente intellettuale nel quale giunse Tommaso. Michele Scotto non aveva atteso l'imperatore per lanciarsi nella impresa delle sue traduzioni: oggi sappiamo che egli era all'opera già a Toledo fin dal 1215. [...] È proprio grazie alle traduzioni dall'arabo e dal greco compiute da Michele Scotto e dalla sua scuola che la Sicilia e l'Italia meridionale conobbero all'epoca un'intensa vita culturale. La scienza aristotelica, l'astronomia araba e la medicina greca erano fiorenti a Palermo, Salerno e Napoli. Sarebbe sbagliato concludere da tutto ciò – come si faceva correntemente fino a qualche tempo fa – che l'Europa settentrionale fosse estranea a questo movimento culturale. Infatti, dal 1225 la conoscenza di Averroè è attestata presso un anonimo maestro delle arti e poco dopo presso Guglielmo di Auxerre o Roberto Grossatesta che lo cita più volte nella sua opera scientifica. Resta tuttavia il fatto che Tommaso poté familiarizzare molto presto con la filosofia naturale e la metafisica di Aristotele in un periodo nel quale il loro studio era ancora ufficialmente interdetto a Parigi. Soltanto ufficialmente, perché la reiterazione dei divieti mostra che essi non erano molto rispettati: lo studio di Aristotele come quello di Averroè era fiorente a Parigi già intorno al 1230», J.P. Torrel, op. cit., pp. 34-35.

Contemplata aliis tradere. Il maestro e la sua crisi

Spirito, unico “scrutatore” della profondità divina, si da trasmettere la sapienza nella Scrittura, “luogo altissimo” in cui essa abita. Da tali premesse, Tommaso ne deduce il fine “altissimo”: *silicet vitam aeternam*, come annunciato nel Vangelo giovanneo: *vitam habeatis in nomine eius* (20). Per questo l’uomo deve “puntare in alto”, come esorta a fare l’apostolo di Tarso: *Quae sursum sunt sapite, non quae super terram* (Col. 3). Detto ciò, ci si può chiedere, e a buona ragione: ma ancora oggi, per l’Università, resta valido un tale presupposto scientifico? Ancora oggi la sapienza deve “venire dall’alto”, come per l’Università originaria del Medioevo? A tal proposito, conviene riformulare il problema in questo modo, trasponendolo dalla teologia alla filosofia: la scienza può fare a meno della metafisica?

Il sole, come universale “alta dimora”, e il numero uno, come principio immutabile del reale, furono i simboli cardine della metafisica delle origini. Già in Salomone “la sapienza è radiosa” (Sap. 6, 12) oltre che unica. Nell’immediato, probabilmente, verrà in mente il VI Libro della *Repubblica* di Platone (il sole è prole del bene, “a sua immagine”; e il bene, conferente scienza e verità, consegue dall’Uno); o il V Libro delle *Enneadi* di Plotino (per cui ogni *ipostasi* è “irradiata” dall’Uno, paragonato alla luce). Come il sole illumina ogni uomo, infatti, l’unità trascende, immateriale, la molteplicità del mondo. Non a caso, astronomia e aritmetica si trovavano intimamente intrecciate nella “prima” filosofia, come anche in tutto il Medioevo (e fino al Rinascimento), impartite insieme a geometria e musica nelle arti del Quadrivio, atto a preparare, congiuntamente al Trivio, i discenti destinati all’istruzione universitaria. Il motivo pedagogico di ciò è ben chiaro a Platone (così come, ben più tardi, al neoplatonico Proclo Licio Diadoco); nel VII Libro della *Repubblica* scrive: «Lo studio dell’unità sarà fra quelli che conducono e rivolgono a contemplare l’essere»⁸. E Giustino Filosofo, secoli dopo, confiderà:

Mi recai da un pitagorico di eccelsa reputazione, uomo di grandi vedute quanto alla sapienza. Come dunque venni a conferire con lui, volendo diventare suo uditore e discepolo, mi fece: “Vediamo, hai coltivato la musica, l’astronomia, la geometria? O pensi forse di poter discernere alcunché di quanto concorre alla felicità senza prima essere istruito in queste discipline, che distolgono l’animo dalle cose materiali e lo preparano a trarre frutto da quelle spirituali, sì da giungere a contemplare direttamente il bello e il bene?”⁹

Va ammesso – considerando la fortuna della matematica nella formazione nel giovane – che più del sole (ancora troppo sensibile), è stato l’Uno a costituire il cardine teoretico della metafisica. Si pensi a Pitagora, con l’Uno “principio di tutte le cose”; o a Eraclito, per cui “da tutte le cose l’Uno e dall’Uno tutte le cose”; o a Senofane, che “considerando la totalità del cielo, disse l’uno essere il Dio”; o a Parmenide, per cui l’Essere “essendo ingenerato è anche imperituro,

⁸ Platone, *La repubblica*, Laterza, Bari, 2018, p. 240.

⁹ Giustino Filosofo, *Dialogo con Trifone*, Paoline, Milano, 2013, p. 90.

tutt'intero, unico"; o agli eleati Zenone e Melisso, che ereditarono dal fondatore della loro scuola l'Unità metafisica del vertice. Ma certo fu con Platone, allievo di quel Socrate che già si interrogava sull'unità della virtù, che in una scuola, l'Accademia, si fece dell'Uno il tema cardine, divenendo poi sistematica eredità metafisica di neopitagorici e neoplatonici. Anche Aristotele, allievo di Platone, conserva il problema metafisico dell'Uno e dell'"alto" (pensiamo al Primo motore immobile), ma in modo straordinariamente nuovo. Si può tornare, a questo punto, alla domanda iniziale. Ebbene, nel saggio *La metafisica di Aristotele nei suoi concetti-cardine*, il filosofo Giovanni Reale si domanda se oggi serva ancora la metafisica a fondamento delle scienze (e dunque – ci chiediamo noi – dell'Università). Egli risponde dopo una serie di considerazioni, a principio delle quali pone questa massima aristotelica: *tutte le altre scienze saranno più necessarie di questa, ma superiore nessuna*. Già il termine greco, affatto aristotelico: τὰ μετὰ τὰ φυσικά, rivela la metafisica essere scienza superiore e perciò posteriore alla fisica, laddove «una scienza in tanto è (aristotelicamente) *quoad nos* "posteriore alla fisica", in quanto (e solo in quanto) è, *in sé e per sé*, "sopra" la fisica»¹⁰. La fisica, certo, è una sapienza; la prima in ordine conoscitivo, ma l'ultima per sublimità. Non bisogna, però, intendere la metafisica (la filosofia prima, detta pure: sapienza, scienza ricercata, e simili) come teologia, la quale è uno dei suoi aspetti, ma non l'unico. La metafisica, anzitutto, è la scienza delle cause supreme, della ragione o "perché" di una cosa: se basta la percezione sensibile, la comune "costatazione", per prevedere che ci sarà una data eclissi, «pochi uomini, invece, sono in grado di sapere *perché* c'è quella data eclissi; per questa forma di sapere, infatti, non bastano sensazioni ed esperienza, ma occorre l'intervento del raziocinio e il superamento del piano puramente empirico»¹¹. La sapienza, potremmo dire, non si limita a "costatare". Ancora, spiega Reale, tutti sanno *che* il fuoco brucia o *che* un dato medicamento giova a una data malattia; ma pochi sanno perché il sole brucia o quali siano le ragioni della malattia o della cura. La verità è propria della conoscenza metafisica: «La conoscenza vera e propria o la scienza raggiunge il perché e la ragion d'essere della cosa»¹², universalmente valida e perciò impossibilitata ad essere altrimenti da così com'è. Certo, la causa di un qualcosa, precisa il filosofo, non è sempre la sua causa prima. Solo i principi supremi di un qualcosa costituiscono, in senso proprio, la metafisica; sono quelli che non valgono solo per "zone particolari della realtà", per "settori" dell'essere; ma per la realtà "senza restrizioni". Essi sono le cause che condizionano tutta la realtà, il "perché ultimo" di tutte le cose. Così, la metafisica – siamo alla seconda definizione dello Stagirita – è scienza dell'essere in quanto essere, scienza universale, non coincidente con alcuna scienza ma a fondamento di tutte, in quanto scienza della realtà nella sua totalità. È allora la scienza dei principi della

¹⁰ G. Reale, "La metafisica di Aristotele nei suoi concetti-cardine, nella sua struttura e nei suoi rapporti con il pensiero di Platone", in *Metafisica di Aristotele*, Bompiani, Milano, 2009, p. XVIII.

¹¹ *Ivi*, p. XXV.

¹² *Ivi*, p. XXVI.

sostanza – terza definizione-, quelli a fondamento di tutti i significati dell’essere, della molteplicità dell’essere delle cose. L’eterno ed antico problema dell’essere – sintetizza Aristotele – è “che cos’è la sostanza”. Infine (ma appunto è “una”, non “la” definizione) la metafisica è “teologia”, in quanto Dio possiede la sapienza in grado supremo ma pure perché, avendo essa come oggetto i primi principi, causa suprema di essi è Dio. La metafisica, così, nell’ottica di Aristotele garantirebbe quella sapienza che, quasi divina, abbraccia, verifica e nobilita scienze pratiche, poietiche e teoretiche. A suo modo, svolge quel compito che la matematica preannuncia, indagando anch’essa «intorno alla sostanza che è oltre quella fisica, vale a dire intorno a quella sostanza sopra-sensibile, immobile ed eterna»¹³. Così, come Giustino ci ricordava, similmente alle “matematiche” (ma molto di più) la metafisica concorre alla felicità. Senza la sapienza, di cui la metafisica è cardine, la felicità è aristotelicamente impensabile, essendo essa il fine ultimo dell’atteggiamento razionale, conoscitivo, proprio del sapiente, del maestro, del re saggio. Non può esserci un sapiente infelice, in quanto il sapiente prova un puro amore per il sapere, e tale amore dà gioia. Ogni autentico maestro, allora, è naturalmente metafisico, lo sappia o no. «La metafisica, risponde Aristotele, nasce non da altro che *dalla meraviglia e dallo stupore che l’uomo prova di fronte alle cose*. Pertanto, essa nasce da un amore di sapere: nasce da quel bisogno, che è radicato nella natura stessa dell’uomo»¹⁴, quello che lo conduce al fine universale della felicità. Ed in questo, l’uomo si fa “un po’” Dio, laddove il Primo Motore Immobile è beato nel contemplare la somma Sapienza del suo pensiero.

«Dio non può che avere questo tipo di scienza, che ha in sé medesima il proprio scopo. Dio la possiede interamente, perfettamente e continuativamente; noi, invece, solo parzialmente, imperfettamente e in modo discontinuo. Ma sia pure entro questi limiti, *l’uomo ha un punto di contatto con Dio proprio in questo sapere*»¹⁵.

E infatti è proprio e solo «in questa conoscenza [che] l’uomo realizza perfettamente la sua natura e la sua essenza, che, appunto, consiste nell’intelligenza e nella ragione»¹⁶. La sapienza, σοφία, esige a qualche livello che lo sguardo del maestro si ponga oltre la fisica, oltre il sensibile; impone, a vario grado, un approccio metafisico, verso «la più alta delle forme del conoscere umano»¹⁷, verso le cause formali, materiali efficienti e finali delle cose. Un maestro, risalendo all’essere delle cose, deve considerare la loro proprietà essenziale (l’essere per sé) alla stregua della loro accidentalità; la loro verità (il giudizio vero) alla stregua della loro capacità (l’atto e potenza aristotelici). Una tale metafisica, contrariamente a quella dell’“Uno”, è in grado di conferire dignità al sensibile che ora, al pari dell’Uno, è qualche cosa. «Aristotele riduce l’uno all’essere»¹⁸, nuovo prin-

¹³ *Ivi*, p. XL.

¹⁴ *Ivi*, pp. XL-XLI.

¹⁵ *Ivi*, p. XLI.

¹⁶ *Ivi*, p. XLI.

¹⁷ *Ivi*, p. CXXIV.

¹⁸ *Ivi*, p. CCXLIV.

cipio che sta “nelle” cose, e non “sopra” di esse. Certamente, come Platone, egli rimarca l’Uno-Bene, ma tale unità è trascendente quanto immanente, come ordine teso al fine ultimo delle cose, e in tal senso “avviene che tutte tendano all’intero”. Insomma Aristotele, come evidenza Reale, non sopprime ma completa e prosegue la metafisica dei predecessori, e ciò «sia nel puntare sulla trascendenza, sia nel ritenere necessario proprio tale discorso sulla trascendenza»¹⁹. Ma ora la metafisica inaugura quella “novità paradigmatica” (*ontologica* e non più *henologica*) di portata epocale. Ovvero, l’Uno lascia il posto all’Essere; «Aristotele, infatti, ha assorbito per intero la problematica dell’Uno in quella dell’Essere»²⁰, “consegnandola” agli scienziati “moderni” attraverso gli Arabi, prima; e la Scolastica, poi. «L’essere e l’uno – scrive lo Stagirita – sono una medesima cosa e una realtà unica in quanto si implicano reciprocamente l’un l’altro (così come si implicano reciprocamente principio e causa) ... Infatti, significano la medesima cosa le espressioni “uomo” e “un uomo”, e così pure “uomo” e “è uomo”»²¹. L’Uno, adesso, non è più “oltre” l’essere, ma si risolve nell’essere. «Insomma: la grande tematica dell’Accademia connessa con il problema dell’Uno viene di colpo assorbita da Aristotele appunto nell’ontologia»²². Se prima una cosa è in quanto *una* (nella *Repubblica* l’uno è il “fulgore massimo” dell’essere), ora una cosa è *una* in quanto è. Se, insomma, nella metafisica *henologica* la molteplicità è inficiata dal non-essere, ovvero «la sfera del sensibile, che è oggetto di opinione e non di scienza, che è possibile solo per l’essere immutabile ed eterno, viene presentata come collocata a mezzo fra l’essere e il non-essere»²³, la metafisica ontologica «ricupera come vero essere anche quello sensibile. Anzi, non solo le sostanze sensibili (oltre quelle metasensibili) vengono considerate essere a pieno titolo, ma anche tutto ciò che si riferisce alle sostanze sensibili (proprio a livello “orizzontale”) viene inteso da Aristotele “essere”, anche se in vari modi e in grado differente»²⁴. Nel Medioevo non vi fu, potremmo dire, l’invenzione dell’Università *nonostante* la metafisica, ma *in virtù* di essa. La metafisica così intesa, quella in fondo su cui la scienza dei maestri medievali si “appoggiò”, ebbe dimensione orizzontale prima che verticale; né va ridotta a “pura” discussione teologica. Superante ma radicata nella metafisica di Platone (al costo di quel “parricidio” parmenideo necessario all’ammissione del non-essere), la metafisica aristotelica è la proclamazione dei “molteplici significati” dell’essere e del non-essere, dunque la “madre” delle scienze; e dell’Università quale luogo della loro trasmissione. «È stata la rinascita di Aristotele nel Medioevo, dapprima presso gli Arabi, poi presso i pensatori dell’Occidente latino, con ai vertici Tommaso, che ...ha imposto il paradigma metafisico aristotelico (sia pure ripensandolo a

¹⁹ *Ivi*, p. CCLVII.

²⁰ *Ivi*, p. CCLXXVI.

²¹ Aristotele, op. cit., p. 133.

²² G. Reale, op. cit., p. CCLXXXIV.

²³ *Ivi*, p. CCLXXXVIII.

²⁴ *Ivi*, p. CCLXXXIX.

fondo e riformandolo) come punto di riferimento determinante e decisivo»²⁵. Pertanto, giunti fin qui, è ancora possibile che oggi un docente universitario (il *magister* “moderno”) abbia bisogno di volgere lo sguardo alle “alte dimore”? Detto altrimenti – e facendo nostre le parole di Reale – *il pensiero umano può fare a meno della metafisica?* No, risponde il filosofo lombardo. Forse – egli argomenta – qualcuno, di fronte alla scienza moderna che evidenzia i limiti del nostro intelletto, può intendere come “monumento venerando”, perfino “mitologico”, un paradigma come questo; una sorta di «illusione del pensiero che sogna di essere forte, al punto da poter dominare tutta quanta la realtà»²⁶, e proprio quando «la scienza moderna ha dimostrato che le capacità del pensiero umano sono, di fatto, ben più limitate»²⁷. Obiezione che gode di “precise ragioni teoretiche”, come quelle abbracciate da Werner Jaeger che, in fondo, attribuisce ad Aristotele «quella parabola evolutiva che Comte attribuiva alla storia delle conoscenze umane in generale: dalla *teologia* si passa alla *ontologia*, e da questa alla scienza empirica»²⁸. Ma i “pregiudizi antimetafisici del XX secolo”, scrive Reale, «tutti hanno origine, se non in forme di positivismo, in forme di iperrazionalismo, o di empirismo e neoempirismo o neopositivismo»²⁹; forme che riducono la metafisica, deformandola, ad “un paradigmatico modo di ragionare non-scientifico”. Perfino, riferisce il filosofo, per inibire certi passaggi logici non adeguati, tra i neopositivisti di Vienna si esclamava: “Metafisica!”. Eppure, proprio dal seno della metafisica antica, la scienza trasse la sua origine. E tuttora, ricorda Reale, «quando avvengono mutamenti di paradigmi scientifici, ... gli scienziati si basano su concetti che desumono proprio dalla metafisica che, se non considerano “scienza” nel loro senso tecnico, considerano però un irrinunciabile cespite concettuale per costruire conoscenze scientifiche»³⁰. Potremmo, forse, aver avuto la medicina, senza il problema della salvezza? L’architettura, senza quello sulla bellezza? La giurisprudenza, senza quello della giustizia? L’etica, senza quello del bene? La fisica, senza quello dell’eternità? *Se non esistesse nulla di eterno neppure il divenire potrebbe esistere*, ci dice ancora oggi lo Stagirita. *C’è una scienza – ci ha insegnato e ci insegna – che non si identifica con nessuna delle scienze particolari. C’è una scienza, che considera l’essere in quanto essere in universale*. Esemplifica Reale, «la differenza, dunque, è questa: la metafisica considera l’“intero” dell’essere, le scienze particolari ne considerano solamente alcune “parti”»³¹, laddove – ed è questo l’insegnamento sommo della metafisica di Aristotele – «la logica delle parti non può venire estesa all’intero»³², e viceversa. Se così non si pensasse, si cadrebbe ora nello scientismo, ora nel metafisicismo dogmatico; laddove, in

²⁵ *Ivi*, p. CCXCIII.

²⁶ *Ivi*, p. CCXCV.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Ivi*, p. CCXCVI.

²⁹ *Ivi*, p. CCXCIX.

³⁰ *Ivi*, pp. CCXCIX-CCC.

³¹ *Ivi*, p. CCC.

³² *Ivi*, p. CCCI.

nessuno dei due casi la scienza sarebbe possibile. Ecco, dunque, dove risiede la “fecondità” della metafisica (e dell’Università). Essa:

Deve realizzarsi, piuttosto, mediante un impatto con la problematica dell’assoluto e quindi mediante una considerazione sistematica della problematica dell’intero, in maniera dinamica e sempre aperta. E gli epistemologi contemporanei possono essere un monito per gli scettici, perché fanno ben vedere come, nella misura in cui gli scienziati per la ricostruzione di nuovi paradigmi devono attingere idee da matrici filosofiche, davvero l’uomo non può fare a meno di questo tipo di conoscenza.³³

Specialmente per il filosofo, laddove «solo chi è capace di vedere l’intero è filosofo, e chi no, no. E appunto questo significa fare metafisica»³⁴. Ecco perché, tornando al problema iniziale, la metafisica è la scienza forse meno necessaria all’università; ma resta, nell’università, la più alta; perché fondamento di tutte le scienze, e della loro dignità. Essa, «come problematica dell’intero, non è né archeologia del pensiero umano, né mitologia, ma si radica nella struttura stessa del pensare umano che, nell’affrontare problemi di fondo, non può in alcun modo non fare i conti con il problema dell’intero»³⁵. La metafisica resta, tutt’oggi, «punto di riferimento irrinunciabile di ogni feconda cultura»³⁶. E Tommaso, *mutatis mutandis*, la problematica dell’Assoluto (dell’eterno, dell’intero) la aveva assunta e vissuta. Tutto votato alle “alte dimore”, ogni volta «che voleva studiare, iniziare una disputa, insegnare, scrivere o dettare, si ritirava innanzitutto nel segreto dell’orazione e pregava piangendo per ottenere la comprensione dei misteri divini», fino al punto da recarsi davanti al Crocifisso «mettendo davanti a lui, come davanti al suo Maestro, il quaderno aperto nel quale aveva scritto la soluzione»³⁷. Nel *Trionfo di san Tommaso d’Aquino*, dipinto murale di Andrea Bonaiuti realizzato nel Cappellone degli Spagnoli in santa Maria Novella a Firenze, l’Aquinata incarna, medievalizzata (lui su di un trono, sovrastante le scienze universitarie), l’immagine del saggissimo Re d’Israele: tiene tra le mani la Scrittura, aperta al capitolo 7 del Libro della Sapienza: “*Et invocavi et venit in me spiritus sapientiae, et preposui illam regnis et sedibus...*”. Ma rispetto alla sapienza salomonica (attraente come una donna tutta “ancora” intangibile), quella tommasiana ha un corpo e una voce, “sensibile” come la metafisica di Aristotele. Ed infatti, all’alba del 6 dicembre 1273, essa pare avergli parlato: “*Bene scripsisti de me, Thoma. Quam ergo mercedem accipies?*”, in un’esperienza mistica che ricapitola e compie quell’invocazione notturna del Re d’Israele. “*Non aliam nisi te, Domine!*”, rispose. Per questo, sul letto di morte (o di sposo), lo si udirà recitare il *Cantica Canticorum*, ed esclamare innamorato, all’ultimo viatico: “*Ho predicato Te, ho insegnato Te*”³⁸.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ivi*, pp. CCCI-CCCII.

³⁵ *Ivi*, p. CCCII.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ J.P. Torrel, op. cit., p. 429.

³⁸ *Ivi*, p. 441.

§3. *Rigans montes (alias Doctorum eius dignitatem)*

Ricevuta la sapienza “dall’alto”, Salomone in certo senso è maestro di popolo, ministri e altri Re; sorta di intermediario tra cielo e terra. “Beati i tuoi uomini e beati questi tuoi ministri, che ...ascoltano la tua sapienza!” (II Cr. 9, 5-7), gli disse perciò la Regina di Saba. E infatti “tutti i re della terra desideravano avvicinare Salomone per ascoltare la sapienza che Dio aveva messo nel suo cuore... Egli *dominava* su tutti i re” (Cr. 9, 23-26). Il dominio di Salomone, vediamo, discende dalla sua dignità; questa, dalla sua sapienza. Emerge, qui, la questione dell’autorità del sapiente, colui che solo sa i “segreti” sapienziali dell’“alto” e per questo diviene il “più alto” tra gli uomini. Sapienza e regalità appaiono figli di una stessa madre. Nel Libro della Sapienza emerge come i re debbano anzitutto ricercare la saggezza, perché lì è radicata la dignità della loro autorità: anzi “Essa medesima va in cerca di quanti sono degni di lei” (6, 16), pertanto si esorta: “Onorate la sapienza, perché possiate regnare sempre!” (6, 21); ed anche: “Ascoltate, o re, e cercate di comprendere... La vostra sovranità proviene dal Signore!” (6, 1-3). Anche Aristotele intravede il legame tra saggezza e autorità, laddove nella *Metafisica* insegna che “*sapientis est ordinare*”. Il saggio è colui che “ordina” (domina), ovvero che “dà ordini” perché in grado di “mettere in ordine” (di ordinare ogni cosa al fine ultimo). Sa governare, così, solo colui che ordina rettamente le cose. «Il sapiente non deve esser comandato ma deve comandare, né egli deve obbedire ad altri, ma a lui deve ubbidire chi è meno sapiente»³⁹. Nel secondo capitolo del *Rigans montes*, Tommaso affronta le conseguenze del primo: se la Sapienza deriva da Dio, essa conferisce dignità a coloro che la insegnano, i “monti” del salmo 103; o, fuor di metafora, i professori dell’università medievale, “intermediari” tra la scienza e gli allievi. Di nuovo, l’Aquinata fornisce tre motivi che danno ragione della dignità dei maestri: *propter altitudinem, propter splendorem, propter munitionem*. Circa l’“altezza dei monti”, Tommaso istituisce il seguente paragone: così come i monti si innalzano da terra avvicinandosi al cielo, i dottori sacri aspirano alla verità eterna (“la nostra conversazione è nei Cieli”, scriveva Paolo ai cristiani di Filippi). Ed infatti, i monti sono le prime realtà ad essere illuminate dai primi raggi del sole (*radiis illustrantur*): in modo analogo, i dottori sacri ricevono per primi lo splendore dell’intelligenza. I dottori, in certo modo, *sunt in participatione aeternitatis*; ovvero splendono – direbbe san Paolo – *sicut luminaria in mundo* (Fil, 2, 15). Ma i monti, sì alti e sì splendenti, sono anche difensori: una terra provvista di monti è già difesa dai nemici (*ab hostibus defenditur*). Così i dottori, che difendono la verità dalla resistenza ad essa; la sapienza dall’ignoranza (la fede dagli errori, per il *magister in sacra pagina* medievale). Quali le sue armi? La predicazione, il commento, la disputa, *his tribus officiis*, grazie ai quali il maestro sarà in grado di esercitare la sua autorità: esortare, trasmettere la verità (*in doctrina sana*) e confutare coloro che la contradd-

³⁹ Aristotele, op. cit., p. 9.

dicono. In tali caratteri, intravediamo e la dignità data dalla sapienza, e l'abilità pratica che la docenza comporta. Azione e contemplazione, insomma, sembrano essere le armi che fanno, del maestro, una figura autorevole, cioè un "autore". Chi è, dunque, l'autore? E perché il maestro è, in fondo, un autore? In che modo, cioè, l'autorità gli consente di "accrescere" l'altrui umanità? L'antropologo e filologo dell'antichità Maurizio Bettini riflette sulla natura dell'autorità a partire dalla «fisionomia specificamente linguistica»⁴⁰ dell'*auctoritas* romano-occidentale e dell'*exousia* greco-orientale. A partire dal dialogo fra Agorastocle e Milfione del *Poenulus* di Plauto, egli rinviene un intimo legame tra *auctor* e *auctoritas*, laddove «quando si dice a qualcuno *auctor sum*, per invitarlo a compiere una certa azione, si mette contemporaneamente in moto un meccanismo di *auctoritas*»⁴¹, che in effetti linguisticamente è un derivato morfologico di *auctor*: si tratta, precisa il latinista, «dell'unico sostantivo astratto del latino che deriva da un nome di agente (*auctor*), cosa che pone questa parola in una situazione abbastanza eccezionale»⁴². L'autorità, infatti, si trova «spontaneamente a cavallo fra astratto e concreto», un po' come i "monti" del salmo 103, fra "alte dimore" e "terra"; si trova, cioè, «fra definizione di una qualità e capacità di intervento attivo»⁴³. Ora, è *auctor* non qualsiasi uomo, bensì «colui che dà impulso a un certo processo o a una certa azione»⁴⁴. Sempre in Plauto, ma stavolta nello *Stichus*, il filologo «mostra concretamente cosa significhi farsi *auctor* di un certo processo. L'*auctor* non decide direttamente: egli cerca piuttosto di influire sulla decisione che deve comunque prendere qualcun altro. Per esercitare questo influsso l'*auctor* non ordina e non supplica, tiene piuttosto una via intermedia: consiglia, persuade»⁴⁵. Così come "intermedi" sono i "monti" tommasiani, tra cielo e terra. Gli autori, prosegue Bettini, sempre «debbono appoggiarsi a "qualche cosa". Perché qualcuno possa porsi come *auctor* di una certa decisione, occorrono degli argomenti, dei puntelli su cui fondare la propria capacità», la quale, nella Roma antica, deriva anzitutto da una accumulazione di esperienza e sapienza propria della vita anziana. *Apex est autem senectutis auctoritas*, è detto nel *Catone* di Cicerone. Il "vecchio", insomma, è il "monte" proteso verso l'altezza del cielo; "dipendente" in certo senso dal cielo, senza il quale non verrebbe irrigato, restando incapace di donare i fiumi alla terra. L'*auctor*, dunque, si "appoggia"; alla vecchiaia ma pure ad una "buona posizione". In *incertum comitiorum eventum, patres auctores funt*, scriveva perciò Livio nell'*Ab urbe condita* (I, 17, 9). Ed ecco perché «l'*auctor* di una stirpe non è mai una persona qualsiasi»⁴⁶, ma discende da un personaggio mitologico o da una divinità; ed ecco pure per-

⁴⁰ M. Bettini, «Se l'autorità "fa crescere"», in *Dèi e uomini nella città. Antropologia, religione e cultura nella Roma antica*, Carocci, Roma, 2016, p. 99.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ivi*, p. 101.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ivi*, p. 103.

ché «l'*auctor* di un testo non è mai una persona qualsiasi»⁴⁷, ma colui che costituisce modelli su cui altri possono “appoggiarsi”, dei “classici” (quei cittadini di primo rango, secondo la distinzione di Servio Tullio) come li chiama Gellio nelle *Noctes Atticae* (19, 8, 15) o come mostra Varrone nel *De Lingua Latina: Siquis alterutrum sequi malet, habebit auctorem* (7, 106). Ma scavando ancor più minuziosamente nella nozione di autorità, Bettini scorge che il termine *auctor* rimanda «alla radice *aug* – del verbo *augeo*, cioè “accresco”, “aumento”»: l'autorità, in qualche modo, concede agli altri di crescere. Il filologo, riportando un passo dell'*Ab Urbe condita* liviana (29, 27) riflette sulla preghiera di Scipione Maggiore agli dèi dalla nave pretoria, in cui il militare romano domanda che tutto ciò che si è fatto in suo comando, venga favorito e “accresciuto di buoni accrescimenti” (*bonus auctibus auxitis*). Un tale accrescimento altro non sarebbe che gloria e prestigio, o «ciò che noi, molto più laicamente definiremmo la buona riuscita di queste sue azioni»⁴⁸, dove l'*augere* in fondo esprime «quell'aura indefinibile, impalpabile, eppure così potente, che avvolge le azioni che hanno esito felice, ovvero la persona che ottiene gloria e successo»⁴⁹. Un po' come l'aura di luce avvolge i monti radiosi del salmo 103. Non per caso, dunque, dalla radice *augeo* deriva l'espressione di *augurium* o di *augustus*, intimamente implicati nella natura divina, così come i monti “implicano” il cielo. Il filologo, quindi, approfondisce «il “dominio” metaforico dell'accrescimento come produttore di successo e di preminenza, ...nella forma di una certa riconosciuta “grandezza”»⁵⁰. Ciò che è autorevole, che gode di dignità, è *magnus*, “grande”, dove da *mag* – si originano i *maiores* (gli antenati), la *majestas* (la maestà), il *mactare* (il venerare e l'onorare: le offerte sacrificali erano mezzi per “accrescere” la potenza divina, ma pure il *mactatus triumpho* era l'onore riservato all'uomo per meriti politico-militari); e, finalmente, il *magister*, «il rappresentante supremo di un gruppo o di un organismo, che su di esso esercita la sua *potestas*»⁵¹. Solo colui che è in grado di “accrescere” può essere un maestro. E così, non c'è maestro senza allievo, *magnus sine parvus*; ovvero, l'autorità, con la sua immagine dell’“accrescere”, si esercita sulla sfera non autorevole dell'umanità; senza essa, non è: «Si può cominciare ovviamente con *humilis* “umile”, letteralmente colui che sta a terra, per poi proseguire con *proiectus* “gettato a terra”, con *demissus* “abbassato”, per finire con *infimus* “quello che sta più in basso di tutti”»⁵², in rimando a quella terra assetata di pioggia del salmo 103. «Torniamo così, conclusivamente, al problema da cui eravamo partiti»⁵³, quello di spiegare l'autorità (quella dei maestri, dei docenti universitari) alla luce della nozione di “accrescere”, col verbo *augere* che ne è alla base. In che senso, dunque, l'*auctor* (l'antenato, il maestro, ecc.) “aumenta”, “ac-

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ *Ivi*, p. 106.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ *Ivi*, p. 108.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² *Ivi*, p. 109.

⁵³ *Ivi*, p. 110.

crebbe” (*auget*) la condizione dei “piccoli”? Egli dà, a costoro, «la possibilità di “riuscire” in atti che altrimenti non potrebbero mai compiere con successo»⁵⁴. I maestri, aristotelicamente parlando, sono quegli atti che “rendono atti” (accreiscono) le potenze, dove sempre l’atto, insegna il Filosofo, precede la potenza, ontologicamente e temporalmente. «Chi intende accrescere qualcosa, per farlo diventare grande, non può occupare lui stesso una posizione “a terra”, non può *iacere* o essere piccolo»⁵⁵. Insomma, senza i monti, da cui discendono copiosi i ruscelli irriganti, nessuna terra può farsi fertile. E, come i monti godono dei raggi solari delle “alte dimore”, anche nella Antica Roma la divinità presiede sull’autorità. «Non dimentichiamo che, nella preghiera di Scipione, la facoltà di *augere* viene attribuita direttamente alla divinità. Allo stesso modo, è la divinità che elargisce l’*augurium*, ciò che sancisce il successo di un’impresa. L’*augere* dell’*auctor* presuppone una condizione che a sua volta non può essere se non grande»⁵⁶. Cicerone – ricorda sempre il filologo – nel suo *Pro Lege Manilia* (43 ss.), con la figura di Pompeo racconta la consistenza metafisica, seppur concreta, dell’*auctoritas*: la grandezza di questo comandante di guerra fu tale da influire sull’abbondanza delle messi nei campi, dunque su un processo cosmico-naturale. L’aura che avvolge l’autore (il maestro, il “grande”), come i raggi solari che toccano i monti, ha sempre qualcosa di trascendente l’umano, in grado di superare i limiti naturalmente condizionati. «Facendosi *auctor* di una certa scelta, il Romano produce anche un invisibile, ma solido sostegno affinché il processo che intende mettere in movimento “cresca”, ovvero riesca a trasformarsi in realtà»⁵⁷; in “frutto” della terra (per dirla sempre col salmo). Ora, se è vero che la nozione latina di *auctoritas* è intraducibile, la medesima significazione di “accrescimento” propria dell’autore, è però rinvenibile anche nella lingua greca: *exousia*; e con maggiore senso della trascendenza, quello che, nel solito salmo, i raggi del sole evocano. Il Vangelo di Marco, nota Bettini, in modo speciale dà testimonianza di come Gesù Cristo, “maestro” per eccellenza, fondi le sue opere sull’autorità proveniente dall’Alto: il Figlio dell’uomo istruiva “come chi ha autorità (*exousia*), e non come gli scribi” (1, 21); guarì un paralitico come segno della “autorità (*exousia*) di perdonare le colpe sulla terra” (2, 10-11); elesse dodici apostoli per annunciare il Regno di Dio, conferendo loro “autorità (*exousia*) sugli spiriti impuri” (6,7); dichiarò: “Allora neppure io vi dico con quale autorità (*exousia*) faccio queste cose”, in risposta a sommi sacerdoti, scribi e anziani che, il giorno seguente alla “cacciata” dei mercanti dal Tempio, gli chiesero: “Con quale autorità (*exousia*) ti comporti così? Chi ti ha dato l’autorità (*exousia*) di fare queste cose?” (11, 27 ss.). *Ex-*, scrive Bettini, è la particella della facoltà. Mentre la *ousia* (derivante da *ousa*, participio femminile di *eimi*, “essere”) significa propriamente “esistenza”; «ma in *exousia*, in combinazione con *ex-*, indica piuttosto la risorsa, la

⁵⁴ *Ivi*, p. 111.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ *Ivi*, p. 113.

Contemplata aliis tradere. Il maestro e la sua crisi

possibilità o la facoltà. ...*Exousia* è insomma l'“esser possibile”⁵⁸: qui la potestà, in modo ben più marcato che nella lingua latina, si realizza «a motivo di qualcosa che è legato a circostanze esterne, di tipo *ex*»⁵⁹, come la pioggia che giunge ai monti dalle nubi e che mai i monti possono generare da sé. La lingua greca, notiamo, marca il concetto di possibilità racchiuso in quello di autorità, dove nella *exousia* la grandezza del maestro «non costituisce in realtà una caratteristica intrinseca alla persona, ma viene piuttosto da fuori»⁶⁰. Per questo, quando Pilato domanda a Gesù: “Non mi parli? Non sai che ho il potere (*exousia*) di rilasciarti libero e il potere (*exousia*) di metterti in Croce?” (Giov. 19, 10-11), il Nazareno risponde: “Tu non avresti nessun potere su di me se non ti fosse stato dato dall'alto (ànothern)”. Così:

La nozione di *auctoritas* parte dalla agency di un *auctor*, colui che è in grado di far crescere, rendere grande una certa azione, ottendendone un risultato felice; diversamente quella espressa da *exousia* trova il proprio fondamento in un agente esterno rispetto al soggetto che la esercita, il quale rende “possibile” quella certa operazione, fornendone la necessaria risorsa o comunque la facoltà.⁶¹

Ora, l'autorità del maestro medievale, professore universitario dell'origine, vanta della concretezza del mondo latino e della contemplazione di quello greco. Ogni maestro, specie quello in sacra pagina chiamato alla triplice funzione di *legere, disputare, praedicare*, doveva essere *alto, illuminato e munito*, cioè elevato in virtù, saggio e forte, laddove l'essere illuminato rimanda immediatamente alla *exousia* greca, e l'essere forte alla *auctoritas* latina; mentre la virtù si fa “ponte” tra l'immanenza della potestà e la trascendenza della sapienza. Era la *disputatio*, comparsa intorno al XII secolo, che specialmente mostrava al “pubblico” universitario tutta la saggezza del maestro, e la sua forza. All'università medievale *si discuteva*, potremmo semplificare. «Si trattava sempre di insegnare, ma sotto un'altra forma, quella di una pedagogia attiva, nella quale si procedeva per obiezioni e risposte su un dato tema»⁶². La disputa presupponeva la *lectio*, in cui «l'argomentazione muoveva dalle “autorità” in conflitto»⁶³; e la *questio*, in cui «l'argomentazione è fornita dai partecipanti, i quali d'altro canto non rinunciano a ricorrere essi stessi alle autorità»⁶⁴. La disputa, che poteva essere privata (tra maestro, studenti e baccelliere) o pubblica (*quodlibet*, tra tutti gli allievi e tutti i maestri dell'Università), testimoniava il vivo rapporto tra docente e discente, con la scomparsa del testo e la comparsa della discussione. I maestri, se veri maestri, dovevano essere forti, *muniti*, per sostenerla: una cattiva riuscita di essa

⁵⁸ *Ivi*, p. 115.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ *Ivi*, p. 117.

⁶² J.P. Torrel, op. cit., p. 115.

⁶³ *Ivi*, p. 116.

⁶⁴ *Ibidem*.

ne andava della loro dignità. Il maestro universitario, così, era essenzialmente un polemista, nel senso buono del termine. Ed anche il “bue muto” (secondo i racconti della sua vita a Colonia) era uomo estremamente forte, «ben diverso dal placido e maestoso obeso dell’iconografia corrente»⁶⁵, come si evince dal *Contra rethraentes* (17, C 74): «Se qualcuno vuole contraddire quest’opera, non si metta a gracchiare davanti dei bambini (*non coram pueris garrigat*), ma scriva un libro e lo pubblichi perché le persone competenti possano giudicare ciò che è vero e rifiutare ciò che è falso con l’autorità della verità». Insomma, dall’autorità della verità (*exousia*), Tommaso trae la dignità della sua potestà (*auctoritas*), quella propria che ogni docente universitario doveva avere. «Non basta dire che Tommaso è in grado di lanciare una sfida, egli è capace di manifestare la sua sorpresa, la sua impazienza e anche la sua indignazione quando gli argomenti dei suoi avversari sono troppo inconsistenti e non possono essere verificati»⁶⁶. Ma pure, in quanto la forza del maestro non può prescindere dalla virtù, egli «dirà talvolta chiaramente di aver cambiato il suo pensiero su alcuni punti. ... Tommaso non ha nulla del sistematico sclerotizzato, ma è piuttosto un genio in movimento, nell’atto di compiere continue scoperte»⁶⁷. L’interrotta *Summa Theologiae* mostra ancora tutta l’autorità geniale del maestro medievale, che tra *quaestio* e *respondeo* inserisce l’audace prudenza di un *videtur quod* e di un *sed contra*.

§4. *Satiabitur terra (alias Auditorum conditionem)*

Implorata la sapienza, dunque, Salomone divenne sapiente; re sopra tutti i re. Ma a quale fine, egli, la domandò e perfino la preferì “a scettri e troni” (Sap. 7, 8)? Per vanità, superbia, orgoglio? No: “Affinché io possa guidare questo popolo” (II Cr. 1, 10), disse. *Magnus sine parvus*, si era detto. La sapienza, notiamo, non è fine a se stessa, ma – come la pioggia nel salmo 103 – è votata alla carità, a “nutrire la terra” su cui, necessariamente, discende. Del resto, come la pioggia non appartiene al monte, così la sapienza non appartiene propriamente al sapiente, “canale” da cui discende. Ed ecco perché solo colui che fonda metafisicamente la sua scienza, sarà capace di dire, sul modello di Salomone: “Senza frode imparai la sapienza e senza invidia la dono” (Sap. 7, 13). L’allievo, va da sé, costituisce il destinatario di tale dono. Egli è l’ascoltatore, come il popolo di Salomone. Il suddito (il discente) naturalmente si “appoggia” al superiore (al docente); è la fisiologica e metafisica condizione della potenza che anela a divenire atto, appellandosi all’atto. L’allievo, l’umile, il *parvus*, rispetto al maestro sta in umile posizione di ascolto: solo così può attingerne la sapienza, e divenire sapiente a sua volta; ma pure da essa può allontanarsi, se il maestro erra, facendolo cadere. La responsabilità del maestro, dunque, è grande quanto la sua sa-

⁶⁵ *Ivi*, p. 160.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ *Ivi*, p. 124.

Contemplata aliis tradere. Il maestro e la sua crisi

pienza; la sua colpa, quanto la sua ignoranza. Per questo, “sui potenti sovrasta un’indagine rigorosa” (Sap. 6, 8). Il re Ezechia, ad esempio, “agì da forte” e a sua volta fortificò i suoi sudditi: “Li radunò presso di sé nella piazza della porta della città e così parlò al loro cuore: Siate forti e coraggiosi! ...Il popolo rimase rassicurato” (II Cr. 32, 5-8). Di contro, un capo come Sedecia “fece ciò che è male agli occhi del Signore” (II Cr. 36, 12) e perciò “anche tutti i capi di Giuda, i sacerdoti e il popolo moltiplicarono le loro infedeltà, imitando in tutto gli abomini” (II Cr. 36, 14). Aristotele, premettendo che «il carattere che distingue chi sa rispetto a chi non sa, è l’essere capace di insegnare»⁶⁸, mette in luce come il sapiente sia in atto rispetto a colui che impara, in divenire: ma, appunto, il fine del discente è farsi sapiente. Ed infatti, «fra ciò che è e ciò che non è, c’è sempre di mezzo la cosa che diviene. Colui che impara è colui che diviene sapiente e questo è, appunto, quando si dice che da colui che impara deriva il sapiente»⁶⁹. I maestri, insomma, sono tali se capaci di intravedere, nei loro allievi, altrettanti maestri. La condizione degli ascoltatori, tornando al *Rigans Montes*, è significata dalla metafora della terra, la realtà più bassa (*infirmata est*), stabile (*firma*) e fertile (*item fecunda*). Ugualmente, dice Tommaso, gli ascoltatori “devono essere bassissimi per umiltà a somiglianza della terra”: *Ubi humilitas, ibi sapientia* (Pr. 11, 2); devono essere fermi per la rettitudine del giudizio, affinché non siano *sitis parvuli* nel giudicare; devono essere fecondi, affinché le parole di sapienza donate loro dal maestro possano fruttificare, un po’ come *cecidit in terram bonam* (Lc 8, 15). Così, prosegue l’Aquinata, si è discepoli grazie all’ascolto (*per auditem*), prerogativa della sapienza. L’umiltà “fa” discepoli; la stabilità rettifica il loro giudizio; la fecondità “è loro richiesta perché scoprono cose nuove (*ad inventionem*), cosicché il buon ascoltatore *ex paucis auditis multa bonus auditor annuntiet*. Ebbene, in che modo l’allievo deve “prestare ascolto” al maestro così da “attingere” alla sua sapienza? Quale il rapporto autentico e “fruttuoso” tra maestro e allievo, al riparo dai rischi di idolatria, da parte dell’uno, e di paternalismo, da parte dell’altro? Il filosofo Josef Pieper ha riflettuto sulla condizione dell’allievo “ascoltatore” a partire da due personaggi del *Simposio* di Platone, Aristodemo e Apollodoro, entrambi discepoli di Socrate. Il primo, «affezionato al maestro senza alcuna riserva»⁷⁰, lo imitava anche negli atteggiamenti esteriori, come il camminare scalzo (Socrate solitamente non portava i calzari). «Questa consegna totale di sé, questa venerazione acritica potrebbe definirsi spietata»⁷¹. Il secondo, Apollodoro, citato anche nel Fedone (quando, in lacrime, vede il maestro bere il “calice avvelenato”), definito dagli ateniesi “*manikos*”, esaltato, anch’egli apparentemente privo di capacità critica, «afferma di essere ogni giorno desideroso di imparare non soltanto quanto Socrate dice, ma anche quello che fa. Ai suoi occhi nessuno ha valore se non Socrate; così egli si scaglia contro

⁶⁸ Aristotele, op. cit., p. 7.

⁶⁹ *Ivi*, p. 75.

⁷⁰ J. Pieper, “Gli allievi”, in *Filosofia, contemplazione, saggezza*, LAS, Roma, 2016, p. 51.

⁷¹ *Ivi*, p. 51.

il mondo intero e persino contro se stesso»⁷². Ma in entrambi gli allievi, spiega Pieper, va riconosciuta un'autonomia che prende piede da quell'affezione al maestro; amicizia, dunque, e non dipendenza. «Aristodemo è proprio colui al quale noi – lettori del *Simposio* – dobbiamo la conoscenza di quei discorsi sull'Eros, ovvero, di ciò che di più profondo Platone abbia pensato al culmine della sua produzione matura. Egli, Aristodemo, ha ascoltato, fissando e tramandando poi le cose udite nel racconto»⁷³, quale “cronista di prima mano” che, però, nel racconto non compare. Apollodoro è il secondo cronista “studentello” (così lo chiama simpaticamente Pieper) a cui, però, «Platone permette di raccontare quei discorsi sull'Eros, nei quali egli ha espresso l'essenza della propria riflessione sulla natura dell'amore e della speculazione filosofica»⁷⁴. Che cosa, Platone, ha voluto dimostrare con tutto ciò? Va considerato, spiega Pieper, che egli era un *alter ego* di quegli allievi socratici, specie di Apollodoro, di cui era coetaneo, e li poteva comprendere nell'intimo; «in fondo, come Apollodoro, egli si era avvicinato attraverso un'improvvisa “conversione” e aveva gettato nel fuoco le proprie tragedie dopo l'incontro col Maestro, avvenimento definito da lui stesso, anche nell'età della sua vecchiaia, come la felice circostanza e la fortuna della sua vita»⁷⁵. Platone, probabilmente, attraverso di essi ha mostrato, sia pure implicitamente, la condizione dell'allievo, ovvero «come funzioni l'imparare, l'apprendere idealmente, purché presente un vero maestro, uno che insegni dal punto di vista esistenziale. Questi personaggi sembrano affermare che l'apprendimento non avviene perché uno spirito critico neutrale esamina quanto gli viene offerto dall'insegnante verificandolo ed infine accettandolo oppure opponendovi un rifiuto»⁷⁶. Tutt'altro: «Chi vuole imparare, deve credere»⁷⁷, afferma Pieper. Chi vuole imparare, cioè, deve ascoltare. «Chi vuole conoscere le questioni ultime, ciò che contraddistingue il nostro essere, Dio e il mondo, costui deve rivolgersi fiduciosamente, cioè in un certo senso acriticamente, in una silenziosa disponibilità di ascolto, ad un uomo: l'insegnante»⁷⁸. Un po' come la terra del salmo 103 accoglie “acriticamente”, senza arbitrio né ribellione, i fiumi che su di lei discendono dai monti. «Il principio cartesiano che rimanda il singolo alla propria isolata soggettività ci ha precluso la via alla saggezza platonica che il lontano Oriente non ha mai smarrito, cioè il fatto che non si possa ottenere la sapienza senza la persona dell'insegnante»⁷⁹. *Magnus sine parvus*, dicemmo. Ma anzitutto è vero il contrario: l'atto, come detto con Aristotele, precede la potenza (nessun moto senza motore). «Non è, però, soltanto la fiducia a legare al maestro i giovani che circondano Socrate, si tratta piuttosto dell'amore. “Si

⁷² *Ivi*, p. 53.

⁷³ *Ivi*, p. 52.

⁷⁴ *Ivi*, p. 53.

⁷⁵ *Ivi*, p. 55.

⁷⁶ *Ibidem*.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ *Ivi*, p. 56.

Contemplata aliis tradere. Il maestro e la sua crisi

impara solo da colui che si ama”, afferma Goethe»⁸⁰. Similmente, Francesco di Sales scriveva nel suo *Filotea*: «Noi assomigliamo alle cose che amiamo. L'amore rende simili gli amanti». Beninteso: non è da intendersi come amore erotico-pederastico, quello che deve originare dal rapporto maestro-discepolo. Ma come sorta di amore quasi divino, trasfigurato, puro: come il Primo motore immobile ama sé, così la sapienza ama la sapienza; e il maestro nell'allievo “ama” il maestro. Alcibiade, che si dichiara “amante di Socrate”, nell'allontanarlo da un simile fraintendimento, lo intende come una sorta di Sileno, custodente l'immagine di un dio. «“Se qualcun altro abbia visto l'immagine di Dio nel suo intimo, questo non lo posso dire. Io, però, una volta l'ho vista”»⁸¹. Alcibiade, insomma, ciò che vede in Socrate è la Sapienza “divina”. Pertanto, l'amore tra allievo e maestro non deve intendersi nel senso di “identificazione amorosa con colui che insegna”. Scrive Pieper:

Ciò che si intende è piuttosto che il discepolo, attraverso tale identificazione, mediante questo “trucco dell'amore” (Nietzsche), sia messo nella condizione di vedere l'oggetto stesso con gli occhi dell'insegnante, cioè di poter entrare a contatto con delle realtà che egli, in effetti, dal punto di vista puramente intellettuale, non sarebbe ancora per nulla in grado di afferrare, ma che, tuttavia, raggiunge proprio grazie a quell'assenso acritico tributato al maestro, in forza dell'identificazione con lo stesso. In questo modo, dunque, si svolgerebbe l'apprendimento nella sua forma più intensa, non a causa dell'interesse per la materia, bensì grazie al legame con l'insegnante.⁸²

Il maestro, così, non deve donare all'allievo l'accumulazione contenutistica del suo sapere, ma l'anelito alla sapienza: consentirgli di “vedere” la realtà col suo stesso “sguardo amoroso”. Ecco perché l'allievo sceglie prima il maestro (i “suoi occhi contemplanti”) e poi la sua scienza (il contenuto di quella “visione”). Anche la terra non è in grado di scegliere da sé ciò che la renderà feconda, ma si “fida” dei monti che la sovrastano e che, coi fiumi, la fecondano. «Le figure dei discepoli – spiega Pieper – si distinguono ... per un'ambiguità strana, una goffaggine, un'insicurezza, una vulnerabilità e, persino, per un'incapacità sorprendente a guardare ai fini da conseguire in maniera proporzionata. Essi desiderano con entusiasmo, veemenza e impeto conoscere; sì, ma che cosa esattamente? Non lo sanno dire»⁸³. Nel *Protagora*, una notte Socrate viene svegliato dal giovane Ippocrate, «a colpi di bastone contro la porta e con la domanda d'intelligenza profondissima»⁸⁴. “È arrivato Protagora!”, disse al maestro. Rispose Socrate: “Ma cosa t'importa? Protagora ti ha forse fatto qualcosa di male?”. Sì, per tutti gli dei, rispose Ippocrate: *Che lui solo sia saggio, e non mi renda tale*. «A questo punto, Socrate si sforza di capire cosa cerchi effettivamente questa volontà im-

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² *Ivi*, p. 57.

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ *Ibidem*.

petuosa di verità»⁸⁵. E giunse l'alba. Il maestro, col rischiararsi del cielo, poté allora vedere che il volto dell'allievo arrossiva nel confidargli che avrebbe voluto essere un uomo saggio; che avrebbe voluto "conoscere", ma non era in grado di rivelare quale conoscenza avrebbe voluto far sua. *Per Giove!, non lo so dire!*, rispose il povero Ippocrate. Scrive Pieper: «Proprio questo rende Socrate contento, in ciò sta la speranza e l'opportunità del giovane Ippocrate, come quella di tutti gli altri»⁸⁶. E qui risiede, a nostro avviso, il segreto della fecondità del buon allievo. Ad esso, opponiamo – seguendo Pieper – l'allievo del sofista, metafora del discente di una università in crisi: «Basta dare uno sguardo agli allievi dei sofisti e accorgersi con quale esattezza riescano a specificare che tipo di sapere desiderino acquisire e con quanta precisione sappiano dire che cosa intendano "fare" con siffatte conoscenze. È sufficiente guardare alle figure ad essi contrapposte dei discepoli di Socrate per accorgersi dell'aspetto positivo, gioioso e di quanto sia profondamente appropriata in loro quell'assenza di rigidità»⁸⁷. Nessun terreno aspro e rigido potrà farsi fecondo; una terra fertile è sì stabile, ferma (come gli allievi di Socrate, "fermi" sul maestro) ma malleabile, smuovibile, morbida. Emerge, qui, tutto il senso della fecondità della terra del salmo 103, disponibile ad essere bagnata, arata, coltivata, per poi "restituire" quel frutto di cui gli stessi monti si sorprendono (la pioggia, in fondo, non è mai dipesa da loro). Ippocrate, Apollodoro, Aristodemo sono zolle fertili di terra pronta a dar frutto. Essi non fanno che imitare il maestro, che a sua volta è terra fertile, poiché anche il monte è fatto di terra e, come questa, deve il suo rigoglio alla pioggia, gradita e inaspettata. Allora, vediamo, un maestro è tale se "ricorda" di essere anche allievo, con tutta l'umiltà (*humus*, terra) che l'essere discente comporta. Qui sta la differenza tra il sofista e il maestro, tra il finto e il vero generatore di sapienza, spiega Pieper. Il primo «non è minimamente a disagio quando si tratta di definire la sapienza che è in grado di insegnare: "Giovanotto – si sentirà dire Ippocrate da parte di Protagora – sin dal primo giorno trascorso con me tornerai a casa da uomo valente". Al contrario, Socrate afferma: "Non sono mai stato il maestro di nessuno"; la mia sapienza è un'ombra, proprio come un sogno!»⁸⁸. La sua sapienza, così, è quella dell'osservazione amante, della *theoria* greca o della *contemplatio* latina (occidente e oriente, di nuovo, nel maestro si fanno una cosa sola). Il maestro, in tal senso, è perennemente un mistico: *ubi amor, ibi oculus*; proteso a una conoscenza infinita e inesauribile, sfuggente in certo senso, per cui nessun maestro può mai smettere di dirsi allievo. «Socrate, come pure i giovani che lo circondano, questi veri discepoli, hanno in mente una sapienza capace di illuminare il segreto del mondo, un annuncio, dunque»⁸⁹. Quell'annuncio che ancor oggi un allievo «della specie di Ippocrate, di Aristodemo e di

⁸⁵ *Ivi*, p. 58.

⁸⁶ *Ivi*, p. 59.

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ *Ibidem*.

Contemplata aliis tradere. Il maestro e la sua crisi

Apollodoro»⁹⁰ deve saper fare suo. Tommaso, a ben vedere, ricapitola in modo straordinario – perché in un'unica figura – il buon allievo e il buon maestro. Discepolo di Alberto Magno, seguì il maestro a Colonia dal 1249 con quella fedeltà necessaria a distruggere ogni umano pudore nei confronti della filosofia pagana (Aristotele, anzitutto), dal 1220 vietata dalle Costituzioni domenicane anche ai filosofi. In ciò va ammesso che «sant'Alberto ha esercitato su di lui un influsso considerevole»⁹¹. In proposito, la «reale posizione di Tommaso presso Alberto» non fu «quella di un semplice studente, ma piuttosto di un assistente che, mentre completava la propria formazione, poteva già aiutare il maestro nelle dispute interne alla cattedra»⁹², senza però che questa devozione impedisse, all'allievo, di «staccarsi» dal maestro, se necessario. Tommaso, ad esempio, respinge l'equivalenza ierocratica *ecclesia=christianitas* di Alberto. Platone, per ammettere il non-essere, compie il «parricidio di Parmenide». E Aristotele, sostituendo l'Accademia col Liceo, «recupera» quel reale che il maestro non «vedeva». Soprattutto, Tommaso fu grandiosa ricapitolazione del maestro che «sa di non sapere». Lo si ricordi, dopo l'estasi del 6 dicembre 1273, rivelare umilmente al fedele *socius continuus* (che, sorta di Aristodemo, *habuit omnia scripta sua*)⁹³, Reginaldo da Piperno: «*Non possum. Omnia quae scripsi videntur michi palee*». Frase, questa, in cui riecheggia, potente ed umile, la socratica confessione: «La mia sapienza è un'ombra, proprio come un sogno». Come Socrate, Tommaso non sta invitando l'allievo a distruggere il suo insegnamento, ma a non farne il fine, quanto il mezzo per la sapienza. La paglia è la parte meno nobile del grano, ma pure è grano. Essa «è l'espressione consacrata per distinguere, dandogli il giusto peso, il grano della realtà dall'involucro delle parole. Le parole non sono la realtà ma la designano e ad essa conducono»⁹⁴. Nel dire «paglia» all'amato Reginaldo, egli, nuovo Socrate, non «considerava la sua opera senza valore. Ormai si poneva oltre»⁹⁵.

§5 Conclusione (alias Ordo)

«Maestra! ...Ma all'università si studiano le cose dell'universo?» Sì, bravissimo! – risponderemmo oggi a quel piccolo allievo. Ma attento – proseguiremmo, non nel senso dei pianeti e delle stelle, quelli sono i problemi di astronomi e astronauti, ben più «bassi» del nostro universo. Nel senso, invece, che ogni scienza, all'università, anela alla sapienza più alta possibile, quella che si dice «metafisica», e che, sovrastando ogni cosa, può «esser vista», per questo, da ogni uomo (perfino dai vecchi o dai bambini come te...) Nessun maestro, tu ci dirai, potrà mai possedere

⁹⁰ *Ivi*, p. 60.

⁹¹ J.P. Torrel, op. cit., p. 62.

⁹² *Ivi*, p. 64.

⁹³ *Ivi*, p. 415.

⁹⁴ *Ivi*, p. 441.

⁹⁵ *Ibidem*.

questa grandiosa sapienza, perché troppo alta, più alta di stelle e pianeti. Ma ogni maestro, noi ti rispondiamo, potrà insegnare al suo allievo il “modo” di guardare amorosamente “oltre” i monti più alti. Questo, oggi, risponderemmo a quel bambino. La conclusione del *Rigans Montes* è tutta dedicata al metodo del maestro (*ordo*) di generare la sapienza nel discente (*doni accepti*), di nuovo sotto tre aspetti, e cioè: in merito alla comunicazione (*communicandi*), alla quantità (*quantitatem*) e alla qualità (*qualitatem*) del dono elargito. Quanto al primo aspetto, Tommaso scrive che le menti dei dottori non possono capire tutto ciò che è contenuto nella divina Sapienza, così come detto in Giobbe: “*Ecce haec ex parte dicta sunt*” (26, 14); questi non sono che i “margin” delle Sue opere. E come Dio “rinchiude le acque dentro le nubi, e le nubi non si squarciano sotto il loro peso” (26, 8), così i dottori non riversano negli ascoltatori tutto ciò che essi capiscono (*nec totum quod doctores capiunt, auditoribus effundunt*). Il dottore, allora (scrive l’Aquinata appoggiandosi al Gregorio commentatore di Giobbe) “non deve predicare alle persone semplici tutto quel che conosce, e ciò perché anch’egli da parte sua non ha la forza di conoscere” tutto. Deve, allora, insegnare un “modo” per guardare alla sapienza. L’Aquinata, a questo punto – che a noi pare quello più alto e squisitamente pedagogico del *Rigans Montes* – istituisce una proporzione tra la sapienza di Dio, dei docenti e dei discenti: Dio possiede la Sapienza piena, perfetta, in atto (*per naturam*); i dottori “partecipano della scienza in maniera abbondante” (*ad copiam*); mentre gli allievi “partecipano della scienza in una maniera sufficiente” (*ad sufficientiam*), laddove la sufficienza non è affatto mancanza: “È significato della sazietà della terra” (*terrae satietas*). La terra è irrorata “il tanto che basta”: ecco il metodo, il tanto che basta per far sì che l’allievo proceda, per tutta la sua vita, nel sentiero della sapienza. Ecco il “segreto” del docente universitario. Tommaso, notiamo, riconosce più distanza “sapienziale” tra maestro e allievo (*copiam vs sufficientiam*) che, paradossalmente, tra maestro e Dio (*copiam vs per naturam*). Ciò è un monito per i maestri: via da loro la tentazione di riversare “negli” allievi il “deposito nozionistico” del loro intero sapere; essi debbono limitarsi a quel “dono”, il metodo, l’*ordo* aristotelico (ordinare è “metter ordine” e “dare ordini”) con cui l’allievo potrà guardare al cielo con gli stessi occhi “innamorati” del maestro. Del resto, “il frutto dei monti non è attribuito ai monti”, scrive Tommaso; allo stesso modo, il frutto della sapienza non è attribuibile al maestro, che “solo” ne è ministro: *minister innocens, intelligens, ferventes, obedientes*. “Certamente nessuno potrebbe pretendere di avere con le proprie forze e per proprio merito (*per se, ex seipso*) le attitudini sufficienti per esercitare un tale ministero, ma questa attitudine la si può sperare (*potest a Deo sperare*)”, conclude l’Aquinata. Al docente universitario dell’origine, così, era richiesto di essere un maestro di speranza (perché donava l’universale che non possedeva, ma a cui, costantemente, tendeva); un maestro felice (perché il fine della sapienza, come disse Aristotele, è la felicità, piena realizzazione dell’umana natura); un maestro umile (nascosto dietro l’“ombra” o la “paglia” del suo sapere; sottratto, perciò, alla tentazione di portare verso sé l’allievo, e perfino di dirsi “maestro”); ma, allo stesso tempo, in forza di tale immenso “universo”, era uomo “grande”, ovvero autorevole, forte, *munito*: che difendeva con tutta la vita quanto, dall’alto, riusciva a “far

Contemplata aliis tradere. Il maestro e la sua crisi

suo”. È necessario, per far sì che l’università “si ricordi” di essere “luogo di sapienza”, esigere dalla stessa istituzione – seguendo in un certo senso il compito “sopra-temporale” e “sopra-personale” di Husserl – quella sapienza teoretica e contemplativa delle origini, quella “possibilità metafisica” fondata sulla ragione («intesa nel senso in cui gli antichi contrapponevano l’*episteme* alla *doxa*») ⁹⁶ che però, notiamo dolorosamente, «invece di realizzarsi ... conosce un’intima dissoluzione» ⁹⁷, e trascina in essa tutte le scienze moderne, “diramazioni dell’universalità filosofica”; e pure coinvolge le loro istituzioni, Università *in primis*. «Si tratta di una crisi che non investe i successi teoretici e pratici della specializzazione professionale ma che tuttavolta scuote da cima a fondo il senso della loro verità. ... Essa diventa una crisi, dapprima latente e poi sempre più chiaramente evidente, dell’umanità europea, del significato complessivo della sua vita culturale» ⁹⁸. La crisi dell’università, insomma, è l’esito di un’altra crisi, ben più profonda: «Il crollo della fede in una filosofia universale capace di guidare l’uomo nuovo» ⁹⁹; la crisi dell’universalità, della “ragione universale innata”; la crisi della verità, intesa “come un compito, come un fine”, cioè «che in definitiva conferisce un senso a tutto ciò che si suppone essente, a tutte le cose, ai valori, ai fini, che conferisce loro un riferimento normativo» ¹⁰⁰. Caduta la verità, scrive ancora Husserl, cade anche il senso della storia, dell’umanità, della libertà e perfino di se stessi, in un «diluvio scettico» ¹⁰¹ senza precedenti, che impone all’umanità di oggi (che come ieri «è un’umanità razionale») ¹⁰², il recupero di quel *telos*, quell’*entelechia*, «quel senso unitario che le è innato fin dalla sua origine» ¹⁰³. Una tale crisi si manifesta, nell’università, in tre modi essenziali: il non favorire più la contemplazione del maestro, impegnato nella burocrazia più che nella ricerca; il ridurre la docenza a impartizione di “nozionismo”; e il pretendere dall’allievo di “sapere già” ciò che cerca. Il filosofo Stefano Velotti, nel suo *Dialettica del controllo*, seppur in altro contesto ci sembra cogliere sagacemente il problema che qui solleviamo. Circa il ruolo del docente, egli scrive che il mondo accademico «richiede ormai un lavoro maggiore per svolgere e amministrare valutazioni e rendicontazioni che per la ricerca» ¹⁰⁴. Evita scientemente di entrare, Velotti, nei particolari “inverosimili e avvilenti” della questione. Solo riflette sul fatto che «se Kant fosse vissuto oggi, il suo “decennio silenzioso” ... lo avrebbe escluso da ogni finanziamento, dall’elettorato attivo e dalla partecipazione ai collegi di dottorato, esponendolo alla riprovazione dei colleghi, della comunità scientifica e alle prolife-

⁹⁶ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano, 2008, p. 42.

⁹⁷ *Ivi*, p. 41.

⁹⁸ *Ivi*, pp. 41-42.

⁹⁹ *Ivi*, p. 42.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ *Ivi*, p. 43.

¹⁰² *Ivi*, p. 44.

¹⁰³ *Ivi*, p. 43.

¹⁰⁴ S. Velotti, *Dialettica del controllo. Limiti della sorveglianza e pratiche artistiche*, Lit, Roma, 2017, p. 13.

ranti e arbitrarie sanzioni che la infestano»¹⁰⁵. Circa il sapere universitario, «se va bene, è ammissibile solo come qualificazione professionale, e le discipline che erano il luogo privilegiato per formulare ed elaborare i grandi problemi della condizione umana sono chiamate a modellarsi su una pratica specialistica dei *problem solving* – anche se il “problema di risolvere” è irrilevante»¹⁰⁶, per cui l’assunzione della radicalità di tali problemi «manca di un luogo e di un tempo in cui si è legittimati a farlo»¹⁰⁷. Infine, il filosofo getta uno sguardo sugli studenti, “vittime” di quei bandi europei per la ricerca, nei quali «bisogna specificare nel dettaglio non solo il metodo che si adotterà (dove a volte questo metodo sarebbe descrivibile onestamente con un paio di parole... pensare, discutere, riflettere), ma anche i risultati che si otterranno di mese in mese e il modo in cui verranno divulgati»¹⁰⁸. Apparentemente legittime, tali richieste a cui l’istituzione universitaria sottopone lo studente, risultano «del tutto fuorvianti se la ricerca è volta innanzitutto alla adeguata definizione di un problema che è solo avvertito ma non articolato, che preme ma non ha forma; il che, come si sa, è ciò che richiede uno sforzo di riflessione prolungato nel tempo e senza esiti certi e o anticipabili»¹⁰⁹. Si torna, così, al dilemma espresso in quella lontanissima notte tra Socrate e Ippocrate: il vero maestro non chiede all’allievo di anticipare “di cosa” voglia diventare sapiente; ma accetta che lui, arrossendo, esclami: *Per Giove!, non lo so dire!* Nell’università di oggi, diversamente, è richiesto al discente «di formulare problemi la cui risposta sia assicurata. L’esplorazione di un territorio ignoto non è ammessa: bisogna dire, prima di cominciare, che strade si prenderanno e quale tesoro si troverà in fondo alla strada»¹¹⁰. È il docente, oggi, che chiede all’allievo di “preannunciare” l’esito della sapienza, di farsi grande da sé, poiché *auctoritas* ed *exousia* si sono smarrite per strada. Il professore, oggi, non sa più come “far aumentare”, “accrescere” chi ancora deve crescere. In fondo, egli manca di “generare” figli, perché incapace di farsi “attraversare” dalla amorosa sapienza (e, si sa, solo l’amore è generativo e fecondante). E così, oggi, «chi vince questi bandi – nelle materie che non sono strutturate in termini di *problem solving* – o sa mentire, o crede di sapere già quel che finge di cercare»¹¹¹, come l’allievo “ideale” di Protagora, canzonato da Socrate. La crisi dell’università, possiamo concludere, è la crisi dell’universalità. E la crisi dell’universalità è la crisi dell’atto (senza il quale, nessuna potenza può divenire atto, insegna Aristotele). Ma la crisi dell’atto, a ben vedere, è la crisi dell’*auctor* che, dopotutto, è la crisi del maestro, di colui che in quanto “più grande” (*magis-ter*) può far diventare grandi (“accrescere”) i “più piccoli”, conducendoli al fine sommo della loro felicità; guardando amorosamente, nell’ottica dell’intero, quell’oltre di cui ogni realtà è costituita. Incapace di contemplazione, di “spirito sintetico”, il maestro, oggi, è ridotto a

¹⁰⁵ *Ivi*, pp. 13-14.

¹⁰⁶ *Ivi*, p. 14.

¹⁰⁷ *Ibidem*.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰ *Ibidem*.

¹¹¹ *Ivi*, p. 15.

Contemplata aliis tradere. Il maestro e la sua crisi

professore: di medicina, di filosofia, di giurisprudenza, di architettura, di fisica, e di altro ancora; dove i nozionismi cumulativi di tali scienze, tutte “figlie” della metafisica, hanno detronizzato i problemi dell’anima, della verità, della giustizia, della bellezza, del bene e dell’eternità. Non potendo più portare l’allievo “oltre” le cose, “oltre i monti”, il professore finirà per portarlo a sé, promuovendone le iniziative se coincidenti con le proprie; finendo per farne uno “scimmiettamento” di sé. Ma, beninteso, per tornare alla sapienza, non ci si deve “sbarazzare” dell’università. Bensì tornare, fedelmente, ad essa; non alla scienza medievale (sarebbe sciocco e contro storico, né i professori medievali furono tutti “maestri”), ma alla sua intenzione d’origine. Il professore deve tornare “maestro”, quel monte capace di mostrare il cielo alla terra, senza preoccuparsi (perché evadente la sua volontà) di calcolare quanta pioggia la terra potrà ricevere da quel cielo. In tal senso, Tommaso costituì un grandioso esempio. *Contemplari et contemplata aliis tradere*, fu il suo motto, modellato sul monito di quel *fratres antiquus*, Domenico, che mai, se non in quella notte mistica, conobbe. La vita più perfetta, dice Tommaso, non è né attiva e né contemplativa ma sta “a metà” tra le due, così come i monti si ergono tra terra e cielo. *Vita activa secundum quam aliquis praedicando et docendo contemplativa aliis tradit, est perfectior*, scrisse nella *Summa Theologiae* (III, q. 40, a. 1, ad 2). La vita del docente, che illumina senza risplendere di luce propria, era per l’Aquinata la più perfetta, sul tema “di Cristo modello”¹¹². Oggi, così, l’università è in crisi perché il professore vuole risplendere; e allora manca di illuminare. Deve, invece, ricordarsi socraticamente di “stare all’ombra”. Allora, illuminerà. Nel breve saggio *Gli intellettuali*, la filosofa Edith Stein sembra cogliere nel profondo il senso di questa nostra conclusione. L’intellettuale – il maestro, diremmo noi – deve porsi al crocevia tra azione e contemplazione, tra lo studio e il popolo. Da una parte, così come Platone intendeva, i maestri sono “staccati” dai più; «un circolo assai ristretto di eletti, che si sono innalzati al più alto grado dell’umanità: coloro che hanno una visione dei fondamenti eterni di ogni essere e accadere e da ciò ricavano una visione generale dell’ordinamento razionale della vita umana»¹¹³. Dall’altra parte, si deve ammettere che per guidare, “far crescere”, un popolo è necessario conoscerlo, starci “in mezzo”, un po’ come quel Socrate svegliato, nel mezzo della notte, da Ippocrate. «Non sarebbe un vero studente colui per il quale le domande teoretiche non fossero scottanti, colui che non fosse alle prese giorno e notte con i suoi problemi. ... Costoro non devono, quindi, sentirci come estranei che vivono in un mondo a loro inaccessibile»¹¹⁴. Ebbene, il punto di incontro tra l’intellettuale e il popolo è il maestro, colui che “fa grande il piccolo”, ma solo se «in un certo senso si libera dell’intelletto. Ciò non significa che lo si debba rinnegare e abbandonare»¹¹⁵. L’intelletto, solo, deve «rendersi conto dei suoi limiti e diventare, perciò, umile»¹¹⁶; al

¹¹² J.P. Torrel, op. cit, cfr p. 156.

¹¹³ E. Stein, *Gli intellettuali*, Lit, Roma, 2015, p. 45.

¹¹⁴ *Ivi*, pp. 51-2.

¹¹⁵ *Ivi*, p. 53.

¹¹⁶ *Ibidem*.

riparo da quella presunzione che Socrate condannava in Protagora. «Ci si sente alle pure altezze dell'astrazione, al di sopra del *profanum vulgus*, che è immischiato nelle bassezze dei comuni bisogni di vita. E proprio questa presunzione, anche se l'intelletto non la ostenta apertamente e forse non è nemmeno una convinzione cosciente, è percepita dagli altri e disgusta»¹¹⁷. Da qui, il fisiologico disprezzo dell'allievo nei confronti di quel professore "geloso" della cattedra e indifferente alla natura diffusiva della sapienza (*Che lui solo sia saggio, e non mi renda tale!* – ecco il male che Ippocrate denunciava in Protagora); incapace, in fondo, di essere felice, di amare, di generare figli. E perciò, non a torto, "vittima" della goliardia universitaria, satirica, bacchica e conviviale; quella che, con modi scanzonati perché reazione di "figli" feriti, segna la lacerante separazione – presente, appunto, anche nel medioevo – tra docente e discente: "Sono ladri e non apostoli, e distruggono la legge del Signore ... Sulla terra in questi tempi il denaro è re assoluto... ", recitano i *Carmina Burana*¹¹⁸, in parte magistralmente musicati da Carl Orff. Laddove, invece, il professore si fa "monte", egli è maestro: comprende che oltre la sua cima c'è un cielo infinito, che mai potrà smettere di guardare; perché infinito quanto la sua anima, in cui quell'azzurro va riflettendosi (*I confini dell'anima* – ci disse Eraclito – *andando, non li troverai, neanche se percorrerai tutta la strada; così profondo è il logos che le appartiene*). Il maestro, perciò, comprende l'allievo, e lo ama: perso nel cielo, si avverte sempre allievo. «Se l'intelletto osa ciò che è per lui estremo, raggiunge allora i suoi propri limiti. Si mette in cammino per trovare l'ultima e più alta verità e scopre che tutto il nostro sapere è un lavoro imperfetto. Allora si spezza l'orgoglio»¹¹⁹. Ecco il maestro, il quale, metafisicamente orientato, riconosce umilmente (con l'*humilitas* del discente, intima radice della sua *auctoritas*) «l'ambito legittimo dell'attività naturale dell'intelletto. E compie qui il proprio lavoro, nella maniera in cui il contadino coltiva il proprio campo, come qualcosa che è buono e utile, ma che è confinato entro stretti limiti, come ogni opera umana»¹²⁰. Tutto è paglia, tutto è ombra, dirà allora l'autentico maestro con Socrate e Tommaso; riconoscendo che dietro paglia e ombra, tuttavia, c'è sempre grano e luce. «Chi è giunto fino a questo punto non tratterà più nessuno "dall'alto in basso". Senza timore potrà parlare la sua lingua intellettuale tra il popolo perché essa gli è così naturale come al popolo la sua»¹²¹. Proprio così, con la Stein, noi immaginiamo esser stato Tommaso d'Aquino all'università. «E così egli, proprio perché non lo volle mai, è diventato una delle più grandi guide»¹²². Ecce magister.

¹¹⁷ *Ibidem*.

¹¹⁸ «*Sunt latrones, non latores, legis Dei destructores*», Carme n° 10, sezione *Carmina moralia* (1-55) del *Codex Buranus* depositato presso la Bayerische Staatsbibliothek di Monaco di Baviera.

¹¹⁹ *Ibidem*.

¹²⁰ *Ivi*, p. 54.

¹²¹ *Ibidem*.

¹²² *Ivi*, p. 55.