NUOVE QUESTIONI DI STORIA DELLA PEDAGOGIA

Estratto

EDITRICE LA SCUOLA

PIETRO BRAIDO

ARISTOTELE

I. ARISTOTELE MAESTRO - 2. ARISTOTELE PEDAGOGISTA - 3. MORALE INDIVIDUALE E POLITICO-SOCIALE - 4. PSICOLOGIA E PEDAGOGIA - 5. ETICA E PEDAGOGIA - 6. STRUTTURE ETICHE E OBIETTIVI PEDAGOGICI - 7. LA PAIDEIA COME CULTURA - 8. DALLA PUERICULTURA ALLA CULTURA SUPERIORE - 9. PRINCIPI DI METODOLOGIA PEDAGOGICO-DIDATTICA - 10. ELEMENTI DI PEDAGOGIA EVOLUTIVA E DIFFERENZIALE - 11. RESPONSABILITÀ EDUCATIVE - 12. CONCLUSIONE

Per tutta la vita Aristotele ha esercitato la professione di studioso, di insegnante, di ricercatore, di educatore.

1. ARISTOTELE MAESTRO

Nato nel 384/3 a Stagira, colonia greca nella penisola Calcidica, Aristotele, figlio di Nicomaco, medico del re Aminta II di Macedonia (ma il padre e la madre morirono molto presto e fu affidato a Prosseno di Atarneia nell'Asia Minore), nel 367/6, a 17 anni, entra nell'Accademia platonica, diretta allora da Eudosso (Platone era in Sicilia), rimanendovi vent'anni, prima come alunno, ma ben presto con una personale attività letteraria e di ricerca (verso il 360 egli scrive il *Gryllos* o *Della retorica*, critica della retorica di Isocrate); al 354 risalgono l'*Eudemo* o *Dell'anima* e il *Protreptico* (a cui Isocrate replica nel 353, nel suo discorso *Antidosis* o *sullo scambio*), seguiti da altri scritti minori ancora

platonizzanti. Seguono più tardi i due impegnativi trattati *Della filosofia e Delle Idee*, nei quali Aristotele si distacca dalla dottrina platonica delle idee.

Nel 348/7 insieme a Senocrate lascia Atene (Speusippo era diventato il successore di Platone all'Accademia), si stabilisce presso Ermia, tiranno di Atarneia, e fonda una scuola filosofica prima ad Asso e poi dal 345/4 a Mitilene, dove trova Teofrasto, che diventerà il più fedele collaboratore e quindi successore.

È un periodo fecondo di ricerca e di insegnamento personale, comprensivo di tutti i rami del sapere: *logica, fisica, biologia (Ricerche sugli animali), psicologia, metafisica, morale (Etica a Eudemo), politica* (alcuni libri della *Politica*).

Nel 343/2 è chiamato da Filippo il Macedone come precettore del tredicenne Alessandro nel castello reale di Mieza, vicino alla capitale Pella, e verso il 340 sposa Pizia sorella di Ermia¹, morta dopo avergli dato una figlia, anch'essa Pizia (verso il 335/34); egli sposa o convive poi con una concittadina, Erpillis, da cui nasce Nicomaco, che pubblicherà il corso di morale del padre. Nel 335 Alessandro succede al padre assassinato nel 336, schiaccia la rivolta dei Greci, rade al suolo Tebe, obbliga Atene alla sottomissione. Aristotele ritorna allora ad Atene e fonda una scuola accanto al ginnasio dedicato ad Apollo Licio, il Liceo, rivale dell'Accademia, di cui era capo dal 340/39 Senocrate. Nel 334 a 50 anni riprende l'insegnamento², rielaborando materiali di corsi precedenti, composti ad Asso e Mitilene (la *Fisica*, il *Del Cielo*, *Della generazione e della corruzione*, i *Meteorologici*) e dando forma definitiva alla *Poetica* e alla *Retorica*; rivede e completa la *Politica* e l'*Etica a Nicomaco*, redige i corsi di biologia, ponendo le premesse per la concezione *umana* dell'anima, unita sostanzialmente al corpo, dottrina che arriverà alla più esplicita e sistematica espressione nel *Dell'anima*, ma che si trova implicita anche nell'*Etica a Nicomaco* (meno convincente, forse, per-

¹ Le fonti e gli studiosi sottolineano la forte impronta letteraria della cultura comunicata da Aristotele e la sua preoccupazione di promuovere nel futuro le qualità specifiche di governante (cfr. P. MORAUX, *Les listes anciennes des ouvrages d'Aristote*, Louvain, Publications Universitaires, 1951, p. 340-341; R. A. GAUTHIER, *Introduction à l'Éthique à Nicomaque*, Louvain, Publications Universitaires, 1970, pp. 40-41); l'interesse politico poté accrescersi con la ricostruzione a carico di Filippo e di Alessandro della borgata natale, Stagira, per la quale Aristotele stila la Costituzione.

² Una ricostruzione ricavata dalle stesse opere di Aristotele sul materiale scolastico da lui utilizzato è fatta da H. JACKSON, *Aristotle's Lecture-room and Lectures*, «The Journal of Philology», 35 (1920), pp. 191-200.

ché centrata nella ricerca *morale* anziché *antropologica*). Nel 323 muore Alessandro e Aristotele, non più sicuro ad Atene, si porta con la moglie e i due figli a Calcide nell'isola di Eubea, dove muore nel 322.

2. ARISTOTELE PEDAGOGISTA

Aristotele non ha scritto un trattato di pedagogia; però se ne trovano i principi e taluni sviluppi in varie opere, soprattutto nell'*Etica Nicomachea* e nella *Politica*. Ne hanno offerto un'esposizione sistematica vari autori in opere monografiche di carattere storico, in saggi specifici, in manuali³.

Ricostruzioni organiche della pedagogia aristotelica furono tentate soprattutto da O. WILLMANN⁴, che vi porta un forte impegno teoretico, sottolineando il carattere di sintesi della pedagogia aristotelica, riepilogo degli elementi culturali della tradizione greca: concetto organico e armonico della formazione, insieme etica e culturale, individuale e politico-sociale⁵; da M. DEFOURNY⁶, il quale si fonda prevalentemente sulla *Politica* e mette drasticamente in evidenza il carattere statalista della concezione educativa aristotelica e, quindi, la subordinazione della pedagogia alla politica (Aristotele, tuttavia, non arriverebbe al totale comunismo platonico, anzi si volgerebbe, per necessità storiche contingenti, alla *famiglia*); da E. FINK⁷, il quale sottolinea il carattere « rivoluzionario » (ein Bruch, una rottura con l'esistenza e la visione greca) in senso teoretico dello sforzo platonico e aristotelico, che tende a una vi-

³ Aristotele pedagogista e educatore non è esplicitamente trattato da Autori di notevole rilievo, come il Marrou o altri manualisti; cfr. I. MARROU, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Ed. Studium, 1966², p. 496 (n. 2 al cap. II della II parte): non mancano tuttavia in Marrou sostanziali riferimenti a sue posizioni personali e originali: si veda, per esempio, a proposito della legislazione statale sull'educazione (p. 147), del disegno (pp. 185-186), della musica nel suo significato estetico e morale (p. 192-194) (oltre numerose notazioni minori).

⁴ O. WILLMANN, *Aristoteles als Pädagog und Didaktiker*, Berlin, Reuther und Reichard, 1909, pp. VIII-216.

⁵ Vi si è ispirato ancora recentemente H. M. ELZER, *Bildungsgeschichte als Kulturgeschichte*, Ratingen, Henn, 1965, p. 64-88 e, per quanto riguarda l'impostazione generale e l'interpretazione di fondo, anche P. BRAIDO, *Paideia aristotelica*, Zürich, PAS-Verlag, 1969, pp. 229.

⁶ M. DEFOURNY, *Aristote. Études sur la « Politique »*, Paris, Beauchesne, 1932, pp. XX-559 e prima *Aristote et l'éducation*, « Annales de l'Institut Supérieur de Philosophie de Louvain », IV, 1920, pp. 1-176.

⁷ E. FINK, *Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristoteles*, Frankfurt a. M., V. Klostermann, 1970, pp. 327; la terza parte del volume è dedicata a *Aristoteles: Nikomachische Ethik und Politik*, pp. 186-304. Il lavoro di Fink non vuol essere una pura ricostruzione storica, ma tende a diventare verifica, confronto critico, problematizzazione (« Wir suchen einen Weg, die klassische Dreieinigkeit von Ontologie, Politik und Menschenerziehung für uns zu einem Problem werden zu lassen », p. 18).

sione *razionale e ontologica* della vita e dell'educazione che doveva avere valore *eterno, assoluto*, sia pure contro il senso comune, lo spirito del tempo, la tradizione (compreso lo stesso mito tragico)⁸; uno sforzo che per Aristotele si svolge in un orizzonte diverso da quello di Platone, anche se rimane comune la totale collocazione dell'uomo nella *polis*, non più intesa come rispecchiamento di un ideale trascendente, ma opera terrena dell'uomo, della sua ragion *pratica* di ciò che è vero e buono, umano, riuscito, « felice », nella *nostra decisione concreta*⁹, fondata su una struttura permanente dell'uomo (l'*οὐσία*) al di là e nella concretezza delle individuazioni singolari e storiche; attraverso capacità specifiche di autodominio e di relazione con gli altri (*virtù etiche*) e di libera autodecisione (*saggezza*) (*verità* e *libertà* convivono indissolubilmente: « ortodossia » pratica e « ortoprassia » coincidono); però anche Fink tende ad accentuare l'aspetto politico della *saggezza* (la ragion pratica sarebbe essenzialmente ragione politica) e della *paideia*, in armonia con l'affermata priorità dello stato sulla famiglia; ma è pure sottolineato il carattere di intimità familiare e personale della felicità aristotelica nei confronti di quella platonica (la felicità non è della *polis*, ma dei singoli cittadini in quanto singoli).

Il problema dell'evoluzione del pensiero aristotelico non è presente dal punto di vista pedagogico quanto dal punto di vista logico e metafisico. Tuttavia non ci si può nascondere che la diversa collocazione cronologica delle opere antropologiche, etiche e politiche o di loro parti e libri può incidere sulla comprensione strutturata del pensiero pedagogico aristotelico, visto in se stesso e in rapporto all'intero suo pensiero. Infatti, i principali concetti a cui ci si deve riferire sono importanti sia per la determinazione della « storia » dell'intera elaborazione speculativa di Aristotele sia per la ricostruzione della sua visione pedagogica: la *phrónesis* per Jaeger¹⁰, l'*uomo* o, più esplicitamente, il rapporto *anima-corpo* per Nuyens¹¹ e Gauthier¹², il so-

⁸ Cfr. E. FINK, *o. c.*, pp. 7-18.

⁹ « Der Staat, die menschliche Lebensordnung, die Erziehung sind überhaupt Gegenstände der *praktischen* Vernunft, und das heisst der Freiheit... Der Mensch in seinem praktischen Verhalten bildet den Ansatzpunkt der aristotelischen Auslegung über Politik, Ethik, und Paideia » (p. 187).

¹⁰ W. JAEGER, *Aristoteles. Grundlegung einer Geschichte seiner Entwicklung*, Berlin, W. de Gruyter, 1923, trad. ital. di Guido Calogero, Firenze, La Nuova Italia, 1935, pp. IX-628.

¹¹ F. NUYENS, *L'évolution de la psychologie d'Aristote*, Louvain, Editions de l'Institut Supérieur de Philosophie, 1948, pp. XV-353 (edizione in olandese nel 1939).

¹² ARISTOTELE, *L'Éthique à Nicomaque*, tome I, *Introduction*, Publications Universitaires de Louvain, 1970, pp. 10-62.

stanziale *superamento di troppo rigide spaccature e dualismi* per altri quali Moraux, Verbeke, Düring, P. Aubenque, Berti, Reale, Vegetti, ecc.¹³.

Si deve, tuttavia, notare che dall'analisi degli studi su Aristotele e dalla lettura complessiva delle sue opere emerge la convinzione di una maturazione progressiva del suo pensiero, senza sostanziali antitesi. Aristotele appare pensatore che elabora un discorso coerente sempre più preciso metodologicamente e contenutisticamente.

3. MORALE INDIVIDUALE E POLITICO-SOCIALE

Ancor più agevole appare oggi la soluzione del problema dei rapporti tra etica, politica e pedagogia, che potrebbe risultare impervio a una lettura meno attenta, come si è visto accennando ai lavori discordanti di Willmann e Defourny.

Anzitutto, conviene tenere distinte due questioni connesse: il rapporto tra *realtà* etica, politica, educativa e il rapporto tra le varie forme di *conoscenza* teoretico-operativa delle realtà in questione.

È certo che Aristotele pone al vertice di qualsiasi attività umana quella rivolta al *fine*, al *bene*, alla *felicità* dell'uomo, « il bene stesso umano », naturalmente il bene dei *singoli uomini*, massimamente esaltati nell'*apertura sociale*, nella *convivenza politica*. La *bontà* e la *felicità sociale* è il punto di collegamento tra due modi di intendere la felicità individuale: come *condizione di base* e come *scopo e vertice*; inizio e coronamento di ogni vita autenticamente *umana*, individuale e sociale, è, infatti, l'attività « secondo virtù perfetta » (*Et. Nic. I, 13, 1102 a 5*), inerente necessariamente ai singoli e non alla collettività in quanto tale, anche se alla collettività spetta il compito di regolare con leggi l'opera di educazione morale dei singoli cittadini.

Rimane così chiarito il rapporto che Aristotele stabilisce tra etica e

¹³ Cfr. P. MORAUX, *L'évolution d'Aristote*, nel vol. *Aristote et saint Thomas d'Aquin*, Publications Universitaires de Louvain, 1957, p. 9-41; G. VERBEKE, *Thèmes de morale aristotélicienne*, « Revue Philosophique de Louvain », 1963, pp. 185-214; P. AUBENQUE, *La prudence chez Aristote*, Paris, Presses Univ. de France, 1963, pp. 192; I. DÜRING, *Aristoteles. Darstellung und Interpretation seines Denkens*, Heidelberg, C. Winter-Universitätsverlag, 1966, pp. XV-670; M. VEGETTI, *Tre tesi sull'unità della « Metafisica » aristotelica*, « Rivista di filosofia », vol. LXI, 1970, pp. 343-383; D. LANZA e M. VEGETTI, *Introduzione* al volume: ARISTOTELE, *Opere biologiche*, Torino, UTET, 1971, pp. 9-43.

politica. Da una parte l'accentuazione platonizzante e tipicamente greca del *bene sociale*, quale espressione di una eticità umana adeguatamente sviluppata, sembra collocare la *politica*, che se ne occupa, al più alto posto; ma non essendo possibile una felicità pienamente umana che non parta *dall'uomo stesso* (prudenza e virtù dei singoli) e non sia *per l'uomo* (felicità dell'azione secondo virtù e, per i casi privilegiati, felicità somma della contemplazione), l'*etica* è fondamentale rispetto alla politica, può dirsi scienza *prioritaria* rispetto alla politica, anzi può dirsi la più impegnativa *scienza politica* e, in definitiva, comprendere anche la politica, occupandosi del *bene sommo totale dell'uomo*¹⁴

La *pedagogia* rimane in questo modo sufficientemente localizzata. Alla scienza *etica totale* si subordinano immediatamente tutte le altre scienze dell'uomo, a cominciare dalla *politica* come scienza particolare e distinta e l'*economica*, come governo totale della casa. Infatti, l'apprendimento delle virtù normalmente non può attuarsi senza costrizioni, precetti e leggi (*Et. Nic.* X, 9, 1179 a 33-1180 a 4). Alla politica e all'*etica* in generale sono soggette « le stesse capacità che sono tenute in maggior pregio, come la strategia, il governo della casa, la retorica » (Cfr. *Et. Nic.* I, 2, 1094, a 26 - b 9).

Gli interventi che si attuano nell'ambito *familiare* ed *extrafamiliare* non sono oggetto da parte di Aristotele di una trattazione *specificca*, non costituiscono una scienza « pedagogica »; ma sono certamente oggetto di riflessione esplicita e qualche volta addirittura sistematica nelle opere etico-politiche.

4. PSICOLOGIA E PEDAGOGIA

La pedagogia di Aristotele è legata a una visione scientifico-filosofica dell'uomo. Questa non sorge solo dalla curiosità intellettuale che spinge a conoscere la realtà in tutti i suoi aspetti (è l'intento teoretico che dà origine al *De Anima*), ma anche da esigenze di azione *pratica*, etico-politica (sono così motivati gli elementi di antropologia distribuiti nell'*Etica*): infatti, se la virtù è una qualità umana, una qualità dell'*anima* (*Et. Nic.* I, 13, 1102 a 13-17), « è chiaro che il politico deve sapere in qualche modo quel che riguarda l'anima, allo stesso titolo che il medico che cura gli occhi deve pure lui avere una certa conoscen-

¹⁴ Cfr. P. BRAIDO, *Paideia aristotelica*, Zürich, PAS-Verlag, 1969, pp. 58-63.

za del corpo intero, anzi, a un titolo tanto maggiore quanto la politica è più degna di onore e più eccellente della medicina... Anche al politico, dunque, incombe il dovere di studiare l'anima, ma studiare per rendere virtuosi i cittadini e quanto basti per quello che si cerca, poiché andare più in là e farne uno studio rigoroso sarebbe certamente impresa troppo onerosa per il suo proposito » (*Et. Nic.* I, 13, 1102 a 18-25).

Ora, la concezione aristotelica dell'uomo è la più elaborata che il pensiero greco abbia saputo produrre. Infatti, superato il dualismo platonico, egli tenta di pervenire a una *sintesi* (che raggiungerà la più alta espressione nel *De Anima*, ma che trova appropriate formulazioni anche nell'*Etica a Nicomaco*) della componente corporeo-naturalistica e del principio animatore che si esprime in forma privilegiata nella *ragione*. Non si trova nell'*Etica* la classica tesi del *De Anima* circa l'anima *forma* del corpo; anzi formule meno felici possono aver indotto alcuni commentatori a rintracciare residui dualistici e a parlare di *fase strumentista* (il corpo sarebbe unito all'anima come strumento: tesi di F. Nuyens, seguita in tutto il commento all'*Etica* da R. A. Gauthier). Ma sembra fondata la convinzione globale di una unità sostanziale dell'essere umano, che trova la sua funzione caratterizzante nella parte più alta dell'anima, il *pensiero*.

Quando poi Aristotele si propone di risolvere *tecnicamente*, scientificamente, in un'opera esplicitamente antropologica, il problema del *modo* dell'unità sostanziale, egli scrive il *De anima*, dove tratta dell'uomo da naturalista (l'uomo è corporeità) e da filosofo (l'uomo è anima), arrivando a una concezione rigorosamente unitaria (*unità sostanziale* dei due coprincipi soma-psyche), imposta dall'osservazione delle singole funzioni vitali e dell'organicità del loro svolgersi, a partire dal livello biologico-sensibile fino a quello del pensiero e del movimento (*De an.* II, 2, 413 b 14; III, 4, 429 a 10-12; III, 9, 432 a 19-b 7).

Secondo Aristotele, questa struttura consente all'uomo di agire come essere *responsabile*, e cioè operante per personale *autodeterminazione*, e non per coazione esteriore o interiore.

L'uomo non è un essere che agisce costretto, non di sua voglia (*ἄκων*), ma un soggetto che opera per iniziativa propria (*ἐκῶν*). Ciò che egli fa da uomo, l'oggetto del suo agire, è l'*ἐκουσιον*, non *νᾶκούσιον*.

L'*Etica a Nicomaco* suppone una nozione (seppur non perfettamente elaborata, secondo il Gauthier e altri) di *volontario*, e quindi di *volontà* e di *libertà psicologica e morale*. Volontario significa per Aristotele agire di propria iniziativa, secondo il proprio gradimento, secondo una

disposizione interiore, con interna adesione e, quindi, con responsabilità. Involontario, invece, significa agire contro voglia, a malincuore, non per espressa determinazione, forzati, con rincrescimento e, quindi, non colpevolmente.

Nell'uomo si trovano, quindi, necessariamente due livelli diversi di vita spirituale: il *pensare* e il *deliberare-scegliere* che non può attuarsi se non unito al *desiderare*, a una βουλευτική ὄρεξις appetito o dinamismo penetrato di intelligenza (pratica), non puramente sensibile o spontaneo o succube del pensiero. Esso può essere indicato o con il termine ambivalente ὁρμή oppure con ὄρεξις. Gli appetiti dell'irascibile e del concupiscibile, intrinsecamente arazionali, non importano una responsabilità; l'azione loro non è moralmente valutabile; potrà essere buona o malvagia solo materialmente (*Et. Nic.* III, 1, 1111 a 24-31; II, 3; VI, 13, 1144 a 13-20); essi possono volgersi anche verso beni soprainsensibili, come l'istruzione (*Et. Nic.* III, 1, 1111 a 31), poiché il criterio di distinzione non è determinato dalla cosa desiderata, ma dalla facoltà da cui il desiderio sorge. Invece, c'è un appetito razionale che ha per oggetto il bene; è il desiderio che ha per principio la ragione, cioè la βούλησις e soprattutto la βούλευσις e la προαίρεσις. Mentre esclusivo oggetto della brama è il piacere, dell'intenzione e della decisione è l'utile, il bello, il bene (*Et. Nic.* III, 1, 1110 a 12; 1111 b 4-5, b 16-18; cfr. II, 2, 1104 b 30-1105 a 1 e VIII, 2, 1155 b 19-21)¹⁵.

Altre affermazioni si accostano al concetto di *libertà*, caratteristica delle azioni che sono *in potere dell'uomo*. « Poiché il desiderio è del fine, e la deliberazione e la decisione sono dei mezzi al fine, le azioni che hanno per oggetto questi mezzi noi le faremo per nostra decisione e cioè di nostra iniziativa. Ora l'attività delle virtù ha per oggetto questi mezzi. Dunque, anche la virtù è in nostro potere. E allo stesso titolo anche il vizio (*Et. Nic.* III, 7, 1113 b 3-6; cfr. *Et. Nic.* III, 7, 1113 b 13; 1114 a 14; cfr. ancora III, 7, 1113 b 16-20; 1114 a 13-31; 1113 b 21-1114 a 9; polemica contro la tesi socratica del peccato-ignoranza: *Et. Nic.* III, 7-8, 1114 a 31-b 29)¹⁶.

L'atto volontario si articola nei momenti dell'*intenzione* (impulso razionale al bene), della *deliberazione*, del *giudizio* e della *decisione* realiz-

¹⁵ In questo senso possono interpretarsi varie indicazioni circa il *volontario* (ἐκούσιον): cfr. *Et. Nic.*, III, 3, 1111 a 22-24; V, 10, 1135 a 23-33; 1135 b 10-26.

¹⁶ Cfr. M. POHLENZ, *L'uomo greco*, Firenze, La Nuova Italia, 1962, pp. 445-447 e *La libertà greca*, Brescia, Paideia, 1963, pp. 131-132.

zatrice, intellettuale-volitiva. « Noi deliberiamo (deliberazione = βούλευσις) intorno alle cose che dipendono da noi e che possono essere oggetto delle azioni » (*Et. Nic.* III, 5, 1112 a 31); « L'oggetto della deliberazione e l'oggetto della decisione è il medesimo, salvo che quello che si decide è già determinato, poiché si decide quel che è stato giudicato da farsi in seguito alla deliberazione. Ognuno, infatti, cessa dal cercare più oltre come debba fare, quando abbia ricondotto il principio dell'azione a se stesso, cioè a quella parte di sé che dirige; poiché è essa quella che decide » (*Et. Nic.* III, 5, 1113 a 2-7). « Per conseguenza se il 'deciso' è del 'desiderio deliberato' delle cose che sono in nostro potere, anche la decisione sarà un desiderio deliberato delle cose che sono in nostro potere, poiché, quando noi, fatta la deliberazione, abbiamo giudicato, noi desideriamo in virtù dell'intenzione » (*Et. Nic.* III, 5, 1113 a 9-11).

L'unità sostanziale di anima e corpo non esclude, dunque, articolazioni strutturali di *facoltà* e *attività*. Più evidente è la distinzione di parte razionale e parte non razionale o vegetativa, a sua volta duplice secondo che è o non è suscettibile di governo razionale. L'unità non è spezzata, perché è affermata la saldatura tra il corporeo-sensibile e l'intellettuale (spirituale), che tra l'altro rende possibili le virtù come qualità dell'uomo, dell'intero uomo concreto.

La presenza della ragione nell'uomo si può, dunque, configurare sotto un duplice profilo: una parte dell'anima che è *razionale* in proprio ed è principio giustificativo del conoscere e dell'agire, e una parte che *tien conto della ragione* (sensibile e appetitiva). Pertanto, « anche la divisione della virtù si assume da questa divisione della parte razionale dell'anima. Noi, infatti, chiamiamo le virtù, le une virtù del pensiero, le altre virtù del carattere (dianoetiche e etiche). La sapienza, l'attitudine a comprendere rapidamente, la prudenza, virtù del pensiero; la liberalità e la temperanza virtù del carattere. Quando, infatti, parliamo del carattere di qualcuno, non diciamo che è sapiente o comprende rapidamente, ma che è calmo e temperante. E tuttavia lodiamo anche il sapiente, che possiede la sapienza allo stato abituale; e chiamiamo virtù gli stati abituali degni di lode » (*Et. Nic.* I, 13, 1103 a 3-13).

Aristotele, dunque, mantiene fundamentalmente intatta l'originaria bipartizione di Senocrate, in anima *razionale* e *arazionale*: la prima è *teoretica* (speculativa) e *pratica* (principio intellettuale dell'agire morale e del fare artistico); la seconda è *vegetativa* (negata alla ragione) e *sensi-*

bile (conoscenza e appetito, a sua volta diviso in *concupiscibile* e *irascibile*), partecipe della ragione (susceptibile di regolazione razionale) (cfr. *Et. Nic.* I, 13, 1102 a 27-28 e 1102 b 11-14)¹⁷.

5. ETICA E PEDAGOGIA

Aristotele ricollega chiaramente la ricerca etico-pedagogica a una visione ontologica generale, ricondotta soprattutto alle seguenti affermazioni: realtà dell'essere singolo, universale concretamente individualizzato; primato dell'essere sull'agire nell'ordine ontologico assoluto (*agere sequitur esse*); primato dell'azione nel piano esistenziale: l'essere finito si arricchisce nell'azione (*esse sequitur agere*); finalismo universale della realtà in tutti i suoi ordini: ogni essere tende a conservarsi e a espandersi secondo la propria natura universale e concreta (analogia del bene come dell'essere); senso conclusivo, non casuale di ogni azione: « ... Il bene è quello a cui tutte le cose tendono » (*Et. Nic.* I, 1, 1094 a 2); « se, dunque, tutti gli oggetti delle azioni sono ordinati a un fine che desideriamo per se stesso, mentre tutto il resto si desidera per esso; ed inoltre, se non scegliamo tutte le cose per un'altra — poiché in questo modo si andrebbe all'infinito, onde inutile e vano sarebbe il nostro desiderare, — è chiaro che a tal fine sarà il bene per eccellenza, il sommo bene » (*Et. Nic.* I, 2, 1094 a 18-21).

È caratteristica dell'uomo il compimento dell'*opera propria* di essere concreto fisico e intellettuale secondo *ragione* e, quindi, per *decisione responsabile* (si è detto anche in quale senso *libera*): questa è « felicità », « il bene più alto tra tutti i beni che possono essere i fini dell'azione umana »; « sul nome si è quasi tutti d'accordo: sia la massa sia la gente fine dicono che è la felicità e pensano che 'vivere bene' e 'riuscire bene' equivalga all' 'essere felici' » (*Et. Nic.* I, 2, 1095 a 14-20).

¹⁷ In funzione della morale Aristotele preferisce disporre diversamente lo schema (che rimane sostanzialmente identico), in modo da dare un fondamento più chiaro alla struttura delle virtù:

anima	razionale	} in sé	— teoretica (scienza e filosofia)
			— pratica (prudenza)
	arazionale: vegetativa	} partecipe della ragione	— concupiscibile (temperanza)
— irascibile (forzezza)			

Bene umano è felicità; felicità è vivere pienamente, sviluppando tutte le capacità, sotto il segno dell'intelligenza, che ne costituisce la qualifica, il valore formalmente umano: « è l'opera propria dell'uomo » (το ἔργον τοῦ ἀνθρώπου); « poiché, come per il suonatore di flauto e per lo statuario e per qualsiasi artefice e, in generale, per tutti quelli che hanno un compito da adempiere e un'azione da fare, in questo compito a giudizio di tutti consiste la bontà e perfezione loro, così avverrà anche per l'uomo, se è vero che anch'egli ha un compito proprio » (Et. Nic. I, 6, 1097 b 22).

L'etica e la pedagogia aristotelica sono radicalmente *umanistiche*: la giustificazione dell'azione morale non è ricercata in una legge, in una idea trascendente, in una obbligazione estrinseca (legge), in un imperativo categorico interiore, ma nella realizzazione di *ciò che è il fine, il bene dell'uomo, del singolo uomo*, in quanto *singolo* e in quanto partecipe delle essenziali caratteristiche dell'*umanità*.

L'attenzione all'uomo totale e concreto — sensibilità e ragione, conoscenza e tendenza (appetito), contemplazione e azione: *vita* secondo espressioni varie dalla maturazione all'accrescimento, alla generazione, alle attività psichiche sensibili e intellettuali — consente pure di arricchire di *contenuto* il *bene* inteso in senso formale. Aristotele riconduce le possibili espressioni di vita umana a tre grandi categorie, che secondo l'accentuazione, esclusiva o quasi, dell'una o dell'altra potrebbero dar luogo a tre generi di vita: il piacere, la virtù (principio dell'attività etico-politica), la contemplazione (Et. Nic. I, 5, 1095 b 16-18).

Una vita ideale e umanamente intensa dovrebbe riunire in sintesi gerarchica i tre tipi di valori, che teorie contrapposte (edonismo, cinismo o attivismo politico, platonismo) tendono a dissociare (Et. Nic. I, 2-4, 1095 a 20-1097 a 13). « Il vizioso è tale precisamente perché l'eccesso è vizioso e non perché ricerca i piaceri necessari: tutti, infatti, più o meno, godono dei cibi, dei vini, dei piaceri dell'amore, non tutti, però, godono come sarebbe lecito goderne » (Et. Nic. VII, 14, 1154 a 16-18); « la felicità è, dunque, bene sommo, perfetta bellezza e piacere supremo né tali qualità stanno in essa separate » (Et. Nic. I, 9, 1099 a 24-25); « per questo l'uomo felice ha bisogno in più dei beni del corpo e dei beni esteriori, cioè dei beni dati dalla fortuna, per non rimanere inceppato in rapporto ad essi » (Et. Nic. VII, 14, 1153 b 17-18).

6. STRUTTURE ETICHE E OBIETTIVI PEDAGOGICI

L'uomo può fare *cose materialmente buone*, compiere azioni positive, per caso o, almeno temporaneamente, per una felice combinazione di circostanze: ma con questo non si può dire che quelle azioni sono veramente *buone* in senso etico, *volute*, poste da libera *capacità* umana di bene né che l'uomo è buono, felice, riuscito, poiché ciò è dovuto al caso, a una coincidenza fortuita, a circostanze esteriori, a buone disposizioni della « natura ».

Sono *buone* in senso eticamente valido le azioni che partono da una *capacità* di *libera decisione responsabile per il bene*, consentita da positive e volute *qualità morali*.

Questa *capacità*, queste *qualità* o *virtù* determinano il carattere umano autentico della vita e della condotta dell'uomo.

Naturalmente l'uomo vive nell'azione e per l'azione (l'*ἀργός* l'inerpuro, l'inerte totale è, in quanto tale, radicalmente « inumano »), ma nell'azione a dimensioni propriamente *umane*, razionali e volute. « Se poniamo come compito dell'uomo una certa vita e se questa consiste in un'attività dell'anima ossia in azioni indissolubilmente unite alla ragione, e se il compito dell'uomo buono è fare ciò bene e perfettamente e se, infine, ogni cosa è compiuta bene quando è compiuta secondo la sua virtù propria; se, dunque, è così, il bene dell'uomo sarà un'attività dell'anima secondo virtù e, se più sono le virtù, secondo la virtù migliore e più perfetta. E ancora: in una vita perfetta; poiché una sola rondine non fa primavera né un sol giorno; così neppure un solo giorno né un breve tratto di tempo fa l'uomo felice e beato » (*Et. Nic.* I, 6, 1098 a 7-20); « la virtù dell'uomo sarà un abito che fa buono l'uomo e capace di portare a compimento la sua opera propria » (*Et. Nic.* II, 5, 1106 a 22-24; cfr. *Et.* I, 11, 1100 b 2-22; 1100 b 30-1101 a 16; II, 3, 1105 a 17-b 18).

Aristotele, dunque, assume dalla tradizione greca il concetto etico-pedagogico della *virtù*, approfondendo alla luce della crisi sofistica, socratica e platonica, e superando, le giustificazioni e i contenuti tradizionali, etici, retorici e intellettualistici: la « virtù » cavalleresca, oratoria, guerriera, politica, culturale e sapienziale.

L'abito della ragione pratico-contemplativa o *phronesis* sostituisce ogni altro criterio: « qualsiasi abito dell'anima rivela la sua natura profonda in relazione e nel dominio delle azioni che sono proprie a rendere migliore o peggiore » (*Et. Nic.* II, 2, 1104 b 19-21); dominio commisurato dalla ragione, regola del « come occorre » e del « come non oc-

corre » e del « quando occorre » (*Et. Nic.* II, 3, 1104 b 24-26), criterio del « giusto mezzo », dove non c'è « eccesso » irrazionale, ma dove ci può e dev'essere « estremo » « nell'ordine dell'eccellenza e del bene » (cfr. *Et. Nic.* II, 5, 1106 a 36-b7; II, 6, 1107 a 2-8).

Il termine *phrónesis* si chiarisce distinguendo il duplice significato che in Aristotele viene ad assumere il « sapere morale » e la « retta ragione » (*ὀρθός λόγος*).

Essa ha un riferimento a quella ricerca filosofico-scientifica che egli stesso conduce nelle sue *Etiche*, indubbe *teorie della pratica*; ma indica pure e più precisamente la tipica *conoscenza decisionale*, permeata di *desiderio* (sostanzialmente di *libera volontà*), che è principio intellettuale di azione.

Sono concetti espressi sinteticamente all'inizio dell'*Etica Nicomachea*: « ogni arte e ogni disciplina scientifica, come pure ogni azione e intenzione morale, pare aver di mira un qualche bene » (*Et. Nic.* I, 1, 1094 a 1-2).

Come la scienza, ma a un livello dinamico proprio e caratteristico, e cioè quello della *posizione effettiva*, la prudenza ha per oggetto le azioni umane singole e contingenti, non necessarie, indeterminate, determinabili dalla libera decisione del singolo.

Per dirigere effettivamente la propria vita con misura umana, *razionale*, in senso universale e concreto, l'uomo necessita di un tipo di *sapere* originale, che dev'essere universale-concreto, umano-specifico e umano-individuale, e inoltre mosso dal *volere*, permeato di tensione alla realizzazione (un giudizio incluso nella decisione illuminata). La definizione aristotelica è precisa: « La virtù è l'abito della decisione, che consiste in un giusto mezzo rispetto a noi, che è fissato dalla ragione e come lo fisserebbe l'uomo prudente » (*Et. Nic.* II, 6, 1106 b 36-1107 a 2)¹⁸. È l'*arte della decisione responsabile*, una *disposizione pratica* (riguardante la *prassi morale* e non l'arte della produzione); non scienza ma *attitudine alle decisioni per l'azione*; essa è *regola* della scelta (disposizione pratica accompagnata da regola vera, retta ragione) del bene e del male per l'uomo, mentre le virtù etiche sono disposizioni concernenti il *contenuto* della scelta stessa (le *cose giuste, forti, temperanti*); è l'abito della ragione, non

¹⁸ Non conviene qui esplicitare il significato della *prudenza* proposta in questo lungo secondo una lettura intermedia tra l'interpretazione « empiristico-positiva » (prudenza come tecnica amorale: J. Walter, W. Jaeger, ecc.) e l'interpretazione *intellettualistica* (la prudenza come derivazione dalla scienza morale e dalla contemplazione: R. A. Gauthier e altri) (cfr. P. BRAIDO, *Paideia aristotelica*, Zürich, PAS-Verlag, 1969, pp. 118-120).

in quanto scienza rivolta a conoscere concettualmente — universalmente, astrattamente — la realtà, ma della ragione in quanto consente al singolo di deliberare, giudicare e decidere il da farsi secondo esigenze umane, secondo giusta misura, *intelligentemente* (altrimenti non sussisterebbe atto libero e responsabile), nel giusto momento (il *καιρός*)¹⁹.

La prudenza o saggezza occupa così il cuore della vita morale e della preoccupazione educativa; sintetizza il senso della maturità e della responsabilità umana, supera la semplice cultura, abilita a una azione rischiosa e coerente, illuminata e consapevole nelle contingenze della vita, garantendo, non tramite le lucide dimostrazioni della scienza o i tangibili risultati della produzione artistico-tecnica, ma mediante l'effettivo impegno, la riuscita o bontà della vita: « per questo noi riteniamo prudenti Pericle e gli uomini simili, perché sono capaci di vedere ciò che è buono per loro e ciò che è buono per gli uomini; e tali riteniamo quelli che sono al governo della famiglia e dello stato » (cfr. *Et. Nic.* VI, 5, 1140 a 24-b11; e VI, 5, 1140 b 21-30).

La saggezza o maturità dell'uomo adulto, termine del processo educativo, si articola secondo le situazioni nelle quali l'individuo dovrà svolgere la sua attività operativa: nell'intimità della coscienza personale (prudenza *individuale*), nella società familiare (prudenza *domestica*), nella società politica, civica e statale (prudenza *politica*), suddivisa a sua volta in prudenza *legislativa*, *deliberativa* e *giudiziarica*: « il bene dell'individuo non potrebbe certamente sussistere senza economia domestica e senza costituzione politica » (cfr. *Et. Nic.* VI, 8-9, 1141 b 22-1142 a 10).

Ma essa ha anche una struttura caratteristica, differenziata secondo distinti momenti di un unico dinamismo: la *deliberazione* (il soggetto pesa i motivi pro o contro una decisione determinata), il *giudizio*, presa di posizione intellettuale pratica che prepara la *decisione*, intellettualmente imperativa dell'azione che si deve o non si deve fare (cfr. *Et. Nic.* III, 5, 1112 a 30-31, b 8-11, 32-34; VI, 5, 1140

¹⁹ Aristotele non ha elaborato una adeguata fondazione antropologico-metafisica della dottrina della prudenza, consentendo accentuazioni praticiste e opportuniste, da una parte, o scientifico-intellettualistiche (sono interessanti in proposito le discussioni di P. AUBENQUE, *La prudence chez Aristote*, Paris, PUF, 1963, p. 192). Il successivo approfondimento troverà nella *synderesis*, abito intellettuale dei principi morali pratici, il fondamento ontologico-etico, che Aristotele non ha precisato, preoccupandosi, tuttavia, di radicare la prudenza nella facoltà razionale, che è l'espressione più alta e significativa dell'*umanità*.

a 31; VI, 10, 1142 a 31-b. 33; VI, 11-12, 1142 b 34-1143 a 34; III, 5, 1113 a 2-7).

La *prudenza* ha per oggetto l'*agire*, come l'*arte* (in senso largo) ha per oggetto la *produzione*, la *scienza* la *dimostrazione*, la *filosofia* o la *sapienza* la *contemplazione*, le *virtù etiche* la rettitudine degli *appetiti* (arazionali: concupiscibile e irascibile; razionale: la volontà) in funzione della *scelta*.

La *struttura* personalistica della prudenza, dunque, prende consistenza da un duplice ordine di connessioni: da una parte, con il pensiero, con la teoria, con la cultura (arte, tecniche, scienza, filosofia); dall'altra, mediante un vincolo più diretto, quasi a costituire un solo organismo, con le qualità o virtù etiche. « Essendo la virtù morale un abito che dirige le nostre decisioni ed essendo la decisione un desiderio deliberato, per queste ragioni è necessario insieme che il calcolo sia vero e il desiderio retto (almeno se la decisione è buona) ed essere gli stessi oggetti quelli che l'una enuncia e l'altro persegue. Questo, dunque, è il pensiero e la verità pratica. Il bene e il male del pensiero speculativo, cioè di quello che non è né moralmente pratico né produttivo, è il vero e il falso. Questa, infatti, è l'opera di tutta la parte pensante; ma della parte pensante pratica è quella verità che è conforme alla rettitudine del desiderio. Principio, dunque, dell'azione morale è la decisione (principio nel senso di causa efficiente, non di causa finale) e il principio della decisione è il desiderio e il calcolo, quello che calcola i mezzi per raggiungere il fine. Perciò la decisione implica necessariamente l'intelletto e il pensiero e, insieme, l'abito morale; poiché senza pensiero e senza carattere non è possibile azione felice né la sua contraria. Non già che il pensiero muova per se stesso, ma in quanto fissa i mezzi per ottenere un fine, e cioè il pensiero pratico; poiché quest'ultimo dirige anche l'attività produttrice; infatti, chiunque fa qualche cosa la fa per un fine e l'oggetto prodotto non è un fine in senso assoluto, ma fine relativo e fine di un individuo determinato. Al contrario, l'oggetto dell'azione morale è fine in senso assoluto. Poiché l'azione felice è il fine in senso assoluto e il desiderio tende precisamente a questo fine. Perciò la decisione è o intelletto desiderante o desiderio riflesso, e questo principio è l'uomo » (*Et. Nic.* VI, 2, 1139 a 22-b 5).

Norme assolute non possono garantire adeguatamente una vita che l'uomo deve condurre nel mondo precario del tempo e dello spazio; ciò che lo costituisce uomo è una *consistenza* e *stabilità* conquistata con fatica e diuturno impegno: la prudenza presidiata da solide virtù

etiche, non senza l'auspicabile completamento di doni naturali fisici e intellettuali e di beni esteriori. Tra prudenza e virtù etiche — nell'ordine morale e, quindi, anche nella progressiva strutturazione educativa — esiste reciproca *connessione*. « La virtù in senso proprio non può esistere senza la prudenza. Per questo si è detto che tutte le virtù sono diverse specie di prudenza e Socrate ora orienta la ricerca su una via giusta ora su una via sbagliata: sbagliava quando credeva che tutte le virtù fossero prudenze; diceva giusto quando affermava che non potevano esistere senza prudenza. Un indizio di questo è che oggi tutti, quando definiscono la virtù, cominciano col dire che è un abito che ha per oggetto questo o quello, e poi aggiungono: “ e che è conforme alla retta ragione ”. Ora è retta la ragione secondo la prudenza. È come se tutti avessero la sensazione che la virtù è l'abito secondo la prudenza. Ma facciamo un passo avanti. Poiché la virtù non è l'abito che è soltanto con la retta ragione, ma anche unito con la retta ragione, e la retta ragione in questo caso non è altro che la prudenza. Socrate riteneva, dunque, che le virtù erano ragioni (per lui, infatti, erano tutte scienze); per noi invece, sono unite alla ragione. Risulta, dunque, chiaro da quanto si è detto che non è possibile esser buono, nel senso proprio del termine, senza la prudenza né prudente senza virtù morale. In questo modo si potrebbe anche confutare l'argomento di coloro che sostennero che le virtù possono esistere separate tra loro, perché un medesimo uomo non è per natura ugualmente dotato per tutte e, per conseguenza, avrà già acquistata l'una e non avrà ancora acquistata l'altra. Questo può dirsi senz'altro per le virtù naturali, ma non per quelle per cui è chiamato buono in senso assoluto. Poiché presente la prudenza che è una, tutte saranno presenti. È, dunque, chiaro che, anche se non dirigesse l'azione, si avrebbe ancora bisogno della prudenza, perché essa è la virtù di una parte dell'intelletto; è chiaro che non ci sarebbe decisione retta né senza la prudenza né senza la virtù, poiché questa ci fa attingere il fine e quella i mezzi al fine » (*Et. Nic.* VI, 13, 1144 b 16-1145 a 6; cfr. anche *Et. Nic.* VI, 5, 1140 b 11-12; 13, 1144 a 6-8).

7. LA PAIDEIA COME CULTURA

La determinazione del concetto di prudenza, punto nodale della concezione etico-pedagogica di Aristotele, ha portato già a mettere in evidenza la varietà di strutture che comporta una *umanità* pienamente sviluppata: connessione con le virtù etiche, individuali e so-

ciali; legami con l'esperienza; riferimento alla filosofia e alla contemplazione; individuazione rispetto alle varie arti (*téchnai*) e alle scienze.

In relazione ai vari contesti si arricchisce e articola anche il significato del termine *paideia*, educazione-cultura.

Il termine si riferisce talvolta alla crescita morale, con particolare riguardo alle *virtù etiche*: « questa è vera educazione » ἡ ὀρθὴ παιδεία, *Et. Nic.* II, 3, 1104 b 13).

Ma esso può indicare anche tutte quelle *discipline* non etiche, ma *culturali*, che vengono definite *liberali*, « che non fanno ignobile chi le coltiva »; poiché « si devono ritenere ignobili tutte le opere, i mestieri, gli insegnamenti che rendono inadatti alle opere e alle azioni della virtù il corpo o l'intelligenza degli uomini liberi..., i lavori a mercede, perché tolgono alla mente l'ozio e la fanno gretta (*Pol.* VIII, 2, 1337 b 4-15).

Queste a loro volta possono considerarsi *paideia* in duplice senso: perché già in se stesse *formative* dell'uomo, *liberatrici*, capaci di svilupparlo e di conferire al suo *otium* il massimo di pienezza vitale; e, inoltre, possono venir *funzionalizzate* alla capacità di vita *etica* e *contemplativa*.

Questo duplice significato è sottolineato particolarmente nei libri VII e VIII della *Politica*.

Ma soprattutto si trova in Aristotele un significato quantitativo e qualitativo di *paideia*, secondo cui essa comprende la formazione armonica dell'intera *personalità umana* allo scopo di renderla *libera* e *felice*, tutto ciò che rende l'uomo *virtuoso* e *colto*, capace della *piena fruizione* dei beni esteriori e interiori, « sia in vista della virtù sia in vista della vita migliore », avendo di mira sia l'intelligenza che il carattere: dove la costrizione, la « necessità » e l'utilità, vengono in qualche modo superate, ma non escluse, dalla libertà: « operare retamente e fruire nobilmente dell'*otium* » (*Pol.* VIII, 3, 1337 b 31-32), con il contributo di tutte le materie *utili*, indispensabili, « non ignobili », *liberali* (cfr. *Pol.* VIII, 2-3, 1337 a 34, 1338 b 8). Ne sono esempi caratteristici le lettere e il disegno: « è chiaro che talune delle discipline utili non devono essere insegnate ai giovani solo per l'utile, come per esempio l'apprendimento delle lettere, ma anche perché mediante esse si possono apprendere molte altre conoscenze. Così pure non impareranno il disegno per evitare errori nei negozi privati e quindi per non essere ingannati nella compera o nella vendita delle cose, ma piuttosto per rendersi capaci di contemplare la bellezza del corpo » (*Pol.* VIII, 3, 1338 a 37-b 2).

Aristotele ripete: « Cercare da ogni parte l'utile non s'addice affatto a uomini magnanimi e liberi » (*Pol.* VIII, 3, 1338 b 2-4); « è chiaro che esiste una forma di educazione nella quale bisogna educare i figli non perché utile né perché necessaria, ma perché liberale e bella » (*Pol.* VIII, 3, 1338 a 30); « è evidente che bisogna educare i ragazzi con le abitudini prima che con la ragione, e nel corpo prima che nella mente, è chiaro da ciò che si devono affidare i fanciulli agli esercizi ginnastici e pedotribici » (*Pol.* VIII, 3, 1338 b 1-7; cfr. *Pol.* II, 5, 1263 b 31-40).

Quest'ultima affermazione mette in evidenza come nel piano pedagogico aristotelico le varie accezioni di *paideia* comportano anche una particolare *accentuazione cronologica*, con la cura di aspetti (facoltà e energie) che si manifestano gradualmente nell'essere in crescita: « Dacché, come l'anima e il corpo sono due, così vediamo che l'anima ha due parti, una arazionale e l'altra fornita di ragione, e che i loro stati sono due di numero, di cui uno è desiderio (appetito), l'altro pensiero. Ora come il corpo precede nella generazione l'anima, così la parte arazionale quella fornita di ragione. E pure questo è evidente, che impulso e desiderio e anche brama si trovano nei bambini subito appena nati, ma il ragionamento e il pensiero secondo l'ordine naturale appaiono quando essi sono già cresciuti. Per questo è necessario prima di tutto che la cura del corpo preceda quella dell'anima e che poi venga quella dell'appetito; e la cura dell'appetito poi va fatta in funzione dell'intelletto, quella del corpo in funzione dell'anima » (*Pol.* VII, 15, 1334 b 6-28).

8. DALLA PUERICULTURA ALLA CULTURA SUPERIORE

I primi sette anni sono dedicati in famiglia alle cure fisiche e igieniche, non senza una esplicita funzionalità etica (l'educazione etica si induce fin dai primordi mediante le buone abitudini di disciplinamento degli appetiti) e culturale (« passati i cinque anni, per i due seguenti fino ai sette, i fanciulli dovrebbero ormai assistere come spettatori agli insegnamenti (*μαθησεις*) che dovranno apprendere » (*Pol.* VII, 17, 1336 b 35-37)).

La formazione del fanciullo è condizionata dal matrimonio e dalla vita coniugale dei genitori: all'età giusta (ai 18 anni per la sposa, ai 37 per l'uomo), nel tempo più favorevole (preferibilmente in inverno), seguendo le norme dei medici e dei naturalisti, curando una procrea-

zione responsabile, nella fedeltà reciproca (*Pol.*, VII, 16, 1334 b 29-1336 a 2).

Dalla nascita in poi si devono ritenere importanti per la vigoria del corpo la nutrizione (« alimentazione ricca di latte e con poco vino »), la difesa da movimenti bruschi, l'abitudine al freddo (*Pol.* VII, 17, a 3-21).

Fino ai cinque anni Aristotele ritiene inopportuni lo studio e le fatiche del lavoro, vuol favorita la crescita mediante l'attività e i giochi, né volgari né faticosi né rilassati, imitazioni delle successive occupazioni, curando anche i discorsi e le favole (*Pol.* VII, 17, 1336 a 21-39; Aristotele segue sostanzialmente le *Leggi* di Platone, libr. VII; è però più sintetico ed essenziale e si distacca liberamente dal Maestro, tra l'altro permettendo le grida e i pianti, perché giovano allo sviluppo). Si deve sorvegliare la loro ricreazione, badare che rimangano il meno possibile con gli schiavi, evitare il turpiloquio (è invocato l'intervento del legislatore) e impedire loro di vedere quadri e rappresentazioni indecenti e di assistere a recite e a commedie, « prima che raggiungano l'età in cui hanno il diritto di sedere ai sissizi e di bere con gli altri, ché allora l'educazione li renderà del tutto immuni dal danno prodotto da questi spettacoli », poiché sono le prime impressioni quelle che contano; « bisogna perciò rendere estranee ai giovani tutte le cose cattive, specialmente quelle che hanno in sé malvagità e malignità » (cfr. *Et. Nic.* VII, 17, 1336 a-b 35).

Il periodo propriamente formativo, mediante l'educazione e la istruzione, va dai 7 ai 21 anni e si suddivide in due fasi, dai sette anni alla pubertà e dalla pubertà ai ventuno anni (*Pol.* VII, 17, 1336 b 37-40).

Per questo periodo Aristotele non fa altro che presentare e giustificare il programma di studi tipico della tradizione greca, includendovi anche il disegno (che stava entrando come elemento della cultura ellenica proprio nel secolo di Aristotele): « Quattro sono, dunque, a quanto pare, le materie con le quali si suole impartire l'educazione: leggere e scrivere ($\tau\acute{\alpha}$ γράμματα), le lettere, la ginnastica, la musica e, quarta secondo alcuni, il disegno: lettere e disegno si insegnano perché sono utili alla vita e di largo uso, la ginnastica in quanto concorre a sviluppare il coraggio. Riguardo alla musica, invece, potrebbe sorgere qualche dubbio » (*Pol.* VIII, 2, 1337 b 24-28).

L'attenzione di Aristotele nella *Politica* (il libro VIII è incompiuto) si volge soltanto alla *ginnastica* e alla *musica*. È possibile, però,

in concreto veder sottolineati gli scopi *etico-finalistici* e *contemplativi* che caratterizzano il programma educativo.

Per la formazione fisica, la ginnastica, Aristotele è in disaccordo sia con l'indirizzo atletico tebano che con l'indirizzo militare di affaticamento proprio di Sparta (*Pol.* VIII, 4, 1338 b 9-38). Egli chiede esercizi più leggeri fino alla pubertà, un periodo di sosta dai 14 ai 17 anni dedicato alle altre discipline, un periodo successivo occupato negli esercizi faticosi e in un regime di sovralimentazione (*Pol.* VIII, 4, 1338 b 40-1339 a 10); nell'ultima fase Aristotele potrebbe introdurre i due anni di *efebia* militare, che egli descrive nel capitolo XLII della *Costituzione di Atene*.

Conciliante, tra gli usi del tempo e il rigorismo platonico, Aristotele si rivela riguardo all'*educazione musicale*, sintetizzando i fini tradizionalmente accettati: « per divertimento e per riposo », mezzo che « promuove la virtù », elemento educativo che « concorre in qualche modo allo svago nobile (*otium*) e alla cultura dello spirito » (*phrónesis*, sapienza) (*Pol.* VIII, 5, 1339 a 16-31 e soprattutto *Pol.* VIII, 5, 1339 b 42-1340 a 25 e 1340 b 10-19).

Egli è favorevole all'*apprendimento diretto* della musica da parte dei giovani, purché non sia professionistico (*Pol.* VIII, 6, 1340 a 22-23; 1341 a 5-9 e b 8-18). È meno rigido di Platone anche riguardo ai modi e ai ritmi, rinviando alle indicazioni dei « musicisti moderni » e dei filosofi. « Poiché — egli scrive — accettiamo la distinzione delle melodie fatta da alcuni filosofi tra melodie etiche, melodie di azione e melodie di emozione (“entusiastiche”)... e diciamo che la musica non dev'essere usata per un unico vantaggio ma per molti (poiché essa serve sia per l'educazione sia per la catarsi..., e in terzo luogo per lo svago, per la distensione e il riposo dopo la tensione) è evidente che bisogna adoperare tutti i modi, ma non tutti alla stessa maniera e solo quelli che sono in sommo grado etici per l'educazione, gli altri invece che sono per l'azione e per l'emozione, per l'audizione su esecuzione altrui » (*Pol.* VIII, 7, 1341 b 32-1342 a 4; cfr. *ibid.* a 4-28)²⁰. « Ai fini dell'educazione, come si è detto, bisogna usare melodie etiche e modi musicali della stessa natura, come abbiamo detto prima; ma bi-

²⁰ A proposito del possibile significato pedagogico della *catarsi* (*Poet.* 1449 b 24-27) si sono aperte discussioni tra i commentatori anche in relazione alla tragedia (spettacolo tragico come « insegnamento ») (cfr. C. DEL GRANDE, *Hybris. Colpa e castigo nell'espressione poetica e letteraria degli scrittori della Grecia antica, da Omero a Cleante*, Napoli, Ricciardi, 1947, pp. 371-373).

sogna anche accogliere qualunque altro approvi coloro che si interessano di studi filosofici e di educazione musicale » (Pol. VIII, 7, 1342 a 28-32). « Riguardo al modo dorico tutti sono d'accordo nel ritenerlo molto grave e di particolare carattere virile. Inoltre, poiché noi lodiamo e diciamo che bisogna seguire il mezzo tra gli estremi e il modo dorico ha questa natura tra gli altri modi, è evidente che conviene educare i giovani soprattutto nelle melodie doriche » (Pol. VIII, 7, 1342 b 2-17).

Aristotele non ha lasciato nulla di sistematico relativo alla cultura superiore. Si trovano, tuttavia, nelle sue opere alcune indicazioni, confermate dalla sua attività di ricercatore e di maestro.

Per esempio egli non dà alla matematica la posizione privilegiata attribuita da Platone, che ne faceva l'anticamera della filosofia. Egli, anzi, la ritiene accessibile al ragazzo. « Esistono giovani che sono studiosi di geometria e matematici e perfino sapienti in questa materia »; la ragione sta nel fatto che « nelle matematiche non è difficile cogliere l'essenza degli oggetti » (Et. Nic. VI, 8, 1141 b 11-20).

Invece, la cultura propriamente scientifica e filosofica, e soprattutto *pratica*, etico-politica, non è accessibile ai fanciulli e ai ragazzi, poiché richiede una superiore maturità intellettuale e diuturno accostamento all'*esperienza*, come per l'acquisizione della prudenza. « Effettivamente, gli oggetti delle matematiche sono costruiti per via di astrazione, mentre in metafisica e in fisica i principi provengono dall'*esperienza*. Si aggiunga che in metafisica e in fisica i giovani non possono formarsi una convinzione personale, essi non possono che ripetere parole » (cfr. Et. Nic. VI, 9, 1142 a 16-20). L'*esperienza* è, infatti, una delle fonti indispensabili di conoscenza sia al livello del pensiero (l'*esperienza* sensibile è alla base di ogni concettualizzazione) che al livello del sapere pratico e tecnico degli « esperti »: « invero scienza e arte derivano agli uomini dall'*esperienza*...; si genera l'arte quando da molte nozioni empiriche si produce una sola veduta generale circa i casi simili » (Metaf. I, 1, 981 a 1-7; cfr. An. Post. II, 19, 100 a 5-10).

Il vertice della cultura superiore è costituito per Aristotele dalla *θεωρία* nella forma più alta, la *contemplazione* filosofica, per quanto non sia del tutto da escludere l'ipotesi di David Ross e di altri, secondo cui la *teoria* potrebbe comprendere qualsiasi impegnata attività *conoscitiva metodica pura*, distinta dalla ricerca scientifica *applicata* (quale si svolge nella medicina e nelle innumerevoli *arti*, *téchnai*), come la *matematica* e le *scienze* sia *fisiche* che *biologiche*, attorno a cui tanto

ha lavorato Aristotele. A questa forma di attività soltanto l'aristocrazia spirituale può dedicarsi.

Qualsiasi genere di vita umana richiede una partecipazione più o meno piena a ciascuna delle altre: dipende dal grado di *libertà* e di *razionalità* a cui ciascuno può accedere, e cioè in definitiva dalla maturità *prudenziale* di ognuno (individuale e sociale). Alla contemplazione partecipano indirettamente coloro che sono destinati piuttosto a sottolineare la vita del *piacere* con scarsa possibilità di partecipazione all'azione etico-politica (avviene soprattutto tramite l'*obbedienza* ai prudenti e ai sapienti): le donne e i fanciulli, gli artigiani e in forma minima gli schiavi; più direttamente, invece, coloro che sono intelligentemente consacrati, oltre che al governo di sé, al governo degli altri, nella famiglia e nella *pólis*; con assoluta pienezza, infine, coloro che credono saggiamente di consacrare la loro vita non tanto alla diretta azione sociale, ma alla *contemplazione*. In questo modo sembra si possano superare le opposte soluzioni della questione esegetica dei rapporti tra sapienza e *prudenza*: non sono due dottrine diverse cronologicamente successive (W. Jaeger), né si tratta di una fondazione *contemplativa* della prudenza (R. A. Gauthier), ma di correlazione reciproca a diversi livelli: la prudenza ha il primato nel momento della decisione operativa circa il genere di vita, compresa l'opzione per la vita della ricerca filosofica, della contemplazione; questa, invece, ha un primato contenutistico, è la più alta forma di vita che possono *saggiamente* scegliere uomini particolarmente dotati, quasi eccezionali; e d'altra parte, la contemplazione, in forme più o meno ricche e dirette, è il condizionamento indispensabile di una corretta *vita prudenziale*, fosse pure condotta in concreto, per esigenze costituzionali o di situazione sociale, come vita prevalentemente sensibile, vita di piacere.

« È evidente — scrive Aristotele — che la felicità si dovrà porre in una delle attività che sono meritevoli di scelta per se stesse e non tra quelle meritevoli di scelta per altro. Infatti, la felicità non ha bisogno di nulla, ma è autosufficiente. Ma sono degne di scelta per se stesse le attività con le quali non si cerca nulla al di fuori dell'attività stessa. Ora tali sembrano essere, da una parte, le azioni secondo virtù, poiché compiere azioni belle e buone fa parte delle cose meritevoli di scelta per se stesse, e, d'altra parte, quei giochi di cui ci si fa un piacere, poiché non li si sceglie per altre cose » (*Et. Nic.* X, 6, 1176 b 3-10); poiché, « come si è detto più volte, sono degne di onore e piacevoli le cose che sono tali per l'uomo buono. Ora per ciascuno la più meritevole di scelta è l'attività conforme alla virtù » (*Et. Nic.* X, 6,

1176 b 24-27). Anche « le attività secondo le altre virtù sono attività umane » (*Et. Nic.* X, 8, 1178 a 9-10), « è, perciò, certamente umana la vita secondo queste virtù e la felicità che si trova in esse » (*Et. Nic.* X, 8, 1178 a 20-22).

Secondo Aristotele la *felicità* consiste, per ciascuna categoria di uomini e per i singoli, nel realizzare il meglio possibile — il più *saggiamente* possibile — la propria autentica *umanità concreta* in una vita *virtuosa*, per partecipazione anche limitatissima, come nella *condizione obiettiva* degli schiavi, oppure in assoluta pienezza di contenuto umano, come nella vita filosofica o contemplativa: quest'ultimo realizza in sommo grado i requisiti contenutistici dell'*eudaimonia*: è attività secondo virtù, continua, stabile, gioiosa, autarchica, cercata per se stessa (cfr. *Et. Nic.* X, 7, 1177 a 12-28, e 1177 b 1-2 e 1177 b 26-1178 a 8)²¹.

9. PRINCIPI DI METODOLOGIA PEDAGOGICO-DIDATTICA

Si presenta così a tutti coloro che sono in qualche modo preposti alla costruzione dell'uomo un immenso quadro di obiettivi da realizzare. Ma lo studio di abbozzi e di schemi intorno all'*omnicultura* non sono sufficienti, afferma Aristotele; aver detto « intorno alla natura della felicità contemplativa e della virtù, dell'amicizia e del piacere » non basta; è necessaria la pratica; virtuosi si diventa soltanto con lungo tirocinio, programmato, organizzato, nella famiglia, nelle istituzioni complementari, nella *pólis* (cfr. *Et. Nic.* X, 10, 1179 a 33-b 4); e questo lavoro è da iniziarsi fin dall'infanzia: « non è di poca importanza che fin da giovani si sia abituati in un modo oppure in un altro; è, al contrario, supremamente importante, o piuttosto è tutto lì » (cfr. *Et. Nic.* II, 1, 1103 b 23-24).

« Ogni arte ha per oggetto di far venire qualcosa all'esistenza; e l'ultima parola dell'arte consiste nello scoprire i mezzi per far venire all'esistenza qualcuna delle cose che possono essere e non essere, il cui principio risiede nel produttore e non nella cosa prodotta » (*Et. Nic.* VI, 4, 1140 a 10-14).

²¹ Cfr. P. BRAIDO, *Paideia aristotelica*, pp. 137-146.

Si può affermare questo analogicamente anche dell'arte educativa e della tecnica dell'educare.

Di questo sapere e arte si possono rintracciare in Aristotele sia principi di carattere generale, teoretico-filosofico, derivanti dalla concezione antropologica, sia direttive di ordine pratico-metodico.

I principi antropologici sono inerenti al concetto stesso di *virtù*.

Il più universale è così formulato: « Gli uomini diventano virtuosi col concorso di tre fattori: la natura, l'abitudine, la ragione » φύσις, ἔθος, λόγος) (*Pol.* VII, 13, 1332 a 34-b 11).

Aristotele, più di qualsiasi greco, ha raccolto in sintesi, giustificandole antropologicamente, le molteplici soluzioni date al problema dell'« insegnabilità dell'ἀρετή ».

Riguardo alla *natura* Aristotele supera in parte la concezione *aristocratico-ereditaria* della « virtù », pur rimanendo rigidamente legato ad alcune essenziali discriminazioni: libero e schiavo, uomo e donna, adulto e fanciullo. Entro questi limiti « la felicità potrà appartenere a tutti coloro che non siano privi di inclinazione a raggiungere la virtù mediante un qualche studio e l'esercizio costante » (*Et. Nic.* I, 10, 1099 b 18-20).

Fondamentali dal punto di vista educativo e didattico rimangono i due momenti dell'*abitudine* e dell'*insegnamento*, diversamente accentuati secondo la differente *qualità* delle virtù da acquisire. Le virtù *dianoetiche* (sapienza, scienza, prudenza) esigono a livelli diversi soprattutto l'*insegnamento* e l'*apprendimento*, mediante la *teoria* e l'*esperienza*, mentre quelle *etiche* richiedono specialmente l'*abitudine*, il *ti-rocinio*.

Ma al di là dei due processi occorre ricordare un principio più generale, per cui qualsiasi *virtù* (abilità, scienza, qualità morale) si acquista mediante la *moltiplicazione* (non la pura *ripetizione*) degli atti corrispondenti, con l'*esercizio* costante e ripetuto. « Portiamo in noi le potenze e poi ne esercitiamo le attività... Le virtù le acquistiamo esercitando prima le attività, come avviene anche nelle altre arti; poiché impariamo, facendole, le cose che bisogna prima aver imparato, se si vogliono fare » (cfr. *Et. Nic.* II, 1, 1103 a 14-b 2). « In ciascun campo noi siamo tali quali i singoli atti ci fanno; risulta chiaro anche guardando coloro che vogliono riuscire in una competizione o in un'altra azione qualsiasi: essi passano la vita esercitandovisi » (*Et. Nic.* III, 7, 1114 a 7-9).

Sulle varie modalità di attuazione di questo principio universale, in relazione ai diversi tipi di virtù, Aristotele non è molto largo di indica-

zioni esplicite, favorendo un'interpretazione teorico-pratica *intellettualistica* della pedagogia delle virtù dianoetiche (compresa la prudenza) e necessariamente *praticista, moralistica e meccanica*, della pedagogia delle virtù etiche.

Lo conferma la duplice serie di vocaboli adoperati per indicare i due tipi di intervento educativo: per il primo si ricorre a termini come *ragione* o *lógos* (λόγος), *insegnamento* (διδασκαλία, διδασχῆ) (*lógos* e *didaché* sono anche abbinati), *apprendimento* (μάθησις); per il secondo torna quasi costantemente il termine *abitudine* (ἔθος).

Ma è evidente, e appare confermato dai testi che la descrivono, che soprattutto nell'acquisizione della prudenza è essenziale tanto l'insegnamento teorico, quanto l'apprendimento attraverso l'esperienza vissuta, sebbene possa rimanere l'impressione che si tratti piuttosto di *esperienza conoscitiva* dei singolari oppure di prevalente apprendimento per imitazione²².

10. ELEMENTI DI PEDAGOGIA EVOLUTIVA E DIFFERENZIALE

Aristotele non può, certo, essere considerato pedagogista del *puerocentrismo*; la sua pedagogia è estremamente *adultista*: la condizione infantile è una triste necessità — come necessariamente esistono donne e schiavi — e occorre far di tutto per superarla energicamente nel tempo dell'educazione, che favorisce la maturazione all'età adulta, l'unica degna dell'uomo²³. « Poiché il fanciullo è ancora incompiuto, è evidente che la sua virtù non va riferita a lui in quanto tale, ma al suo compimento e a colui che lo guida » (*Pol.* I, 13, 1260 a 31-33). « Poiché ogni famiglia è parte dello stato e coloro di cui si parla (= marito e moglie, padre e figli) sono parte della famiglia e siccome si deve considerare l'eccellenza della parte in rapporto all'eccellenza del tutto, bisogna educare sia i figli che le mogli tenendo presente la costituzione, se è vero che ha importanza per la perfezione dello stato che siano virtuosi sia i fanciulli che le donne; effettivamente ha importanza, poiché le donne sono la metà degli esseri liberi e dai fanciulli provengono coloro che parteciperanno alla vita politica » (*Pol.* I, 13, 1260 b 13-20).

²² Su questo problema e sulla metodica pratica relativa alle singole virtù, cfr. P. BRAIDO, *Paideia aristotelica*, pp. 165-176.

²³ Sulla condizione dell'infanzia è interessante il quadro sintetico presentato, sulla scorta del Ramsauer, da R. A. GAUTHIER, *Commentaire*, pp. 75-76, con documentato riferimento a vari scritti aristotelici.

L'attività educativa si presenta estremamente ardua, poiché il fanciullo manca di quel sapere umano *pratico*, di quell'*esperienza vissuta*, di capacità di *conoscenze teoriche* e di *carattere*, su cui soltanto si può organizzare una struttura virtuosa: « inesperto dei fatti della vita », « a rimorchio delle passioni ascolterà con leggerezza e senza profitto », « incontinente », tutto « spontaneità » animale (cfr. *Et. Nic.* I, 1, 1094 a 4-11; 1094 b 27-1095 a 11; III, 2, 1111 b 4-9; VI, 8, 1141 b 11-20).

Occorrerà organizzare una metodologia di intervento che parte dalle condizioni di fatto, talora reprimendo e disciplinando dall'esterno, talora utilizzando le inclinazioni caratteristiche. È un'azione che i genitori possono portare avanti con coraggio e amore, poiché i *figli* sono un grandissimo bene, un dono stupendo (cfr. *Et. Nic.* I, 9, 1099 a 31-b 6; *Ret.* I, 5, 1360 b 20 e 1361 a 1-12); e accanto a squilibri psicologici evidenti, « in ogni uomo si trovano per natura più o meno abbozzati i tratti caratteristici di ciascuna delle virtù morali: poiché si è giusti, inclini alla temperanza, coraggiosi e così di seguito subito dalla nascita » (*Et. Nic.* VI, 13, 1144 b 4-6). « I giovani — riassume Aristotele in una ricca pagina della *Rettorica* — sono inclini ai desideri e portati a fare ciò che desiderano. Tra i desideri del corpo sono inclini soprattutto a quelli erotici e sono incontinenti al riguardo. Sono mutevoli e presto sazi nei loro desideri e, come desiderano intensamente, così cessano rapidamente di desiderare; infatti le loro volontà non sono forti, ma sono come la fame e la sete dei malati. E sono impetuosi, facili all'ira e al seguire l'impulso. E sono succubi dell'impetuosità; per la loro ambizione non sopportano la mancanza di riguardo, bensì s'adirano se ritengono di aver subito una ingiustizia. E sono ambiziosi e, ancor più, desiderosi di successo; la giovinezza infatti desidera la superiorità, e la vittoria è una superiorità. E hanno queste due ambizioni più che l'amore del denaro; essi amano pochissimo il denaro, perché non hanno ancora provato il bisogno, come si esprime il detto di Pittaco ad Amfiarao. Essi non sono di cattivo carattere, ma di buon carattere, perché non hanno ancor visto molte malvagità; e sono facili a convincersi perché non sono stati ancora ingannati molte volte. E sono facili a sperare: infatti, come gli uomini brilli, i giovani sono riscaldati dalla natura anche per il fatto che non hanno ancora subito molti insuccessi. E vivono la maggior parte del tempo nella speranza; infatti la speranza è relativa all'avvenire, così come il ricordo è relativo al passato; e per i giovani l'avvenire è lungo e il passato è breve; infatti all'inizio del mattino non v'è nulla della giornata che si possa ricordare, mentre si può sperare tutto. Essi sono facili a lasciarsi ingannare, per il motivo che dicemmo, cioè perché sperano facilmente. E so-

no più coraggiosi; poiché sono impetuosi e facili a sperare e di queste due qualità la prima impedisce loro di aver paura, la seconda li rende fiduciosi; infatti nessuno teme quando è adirato, e lo sperare qualche bene dona fiducia. E sono indignabili; poiché non ammettono che esistano altrove altre cose belle, ma sono educati solo dalla legge della tradizione. E sono magnanimi; poiché non sono ancora stati umiliati dalla vita, anzi sono inesperti delle ineluttabilità, e il ritenersi degni di grandi cose è magnanimità: e ciò è proprio di chi è facile a sperare. Inoltre preferiscono compiere belle azioni piuttosto che azioni utili; poiché essi vivono più secondo il loro carattere che non secondo il calcolo; ed è il calcolo che riguarda l'interesse, mentre invece la virtù riguarda il bello. E sono amanti degli amici e dei compagni più che nelle altre età, poiché godono della vita in comune e non giudicano ancor nulla secondo il loro interesse e neppure, quindi, i loro amici. E peccano sempre per eccesso e per esagerazione, contrariamente all'insegnamento di Chilone; essi infatti fanno tutto con eccesso; poiché amano all'eccesso, odiano all'eccesso e così via. Essi credono di sapere tutto e si ostinano al proposito; questa è appunto la causa anche del loro eccesso in tutto. E anche le loro ingiustizie sono compiute per eccesso oltraggioso, non per malvagità. E sono inclini alla pietà, poiché immaginano tutti onesti e migliori di quanto siano; e misurano i vicini col metro della loro innocenza, per cui immaginano che le loro sofferenze siano immeritate. E sono amanti del riso e buontemponi; infatti la giocondità è un eccesso temperato dall'educazione » (*Ret.* II, 12, 1389 a 1-b 12)²⁴.

Altre preziose osservazioni biologiche (tratte dal *Corpus Hippocraticum*) e psico-pedagogiche si riferiscono in particolare al periodo della pubertà, maschile e femminile. Esse hanno ispirato secolari credenze e prassi educative: « Il maschio comincia ad aver sperma per lo più a quattordici anni compiuti; contemporaneamente inizia la crescita dei peli del pube, proprio come nelle piante, che secondo Alcmeone di Crotone incominciano a fiorire quando stanno per produrre i semi. In questo stesso periodo la voce prende a mutare facendosi più rauca e diseguale: non è più acuta né è ancora grave, e non risulta sempre uniforme bensì appare simile al suono delle corde mal tese e non intonate (la si chiama "belar di capra"). Questo mutamento si manifesta in modo più accentuato nei giovani che compiono le prime esperienze amorose: in chi vi si dà con passione, infatti, anche la voce si trasforma in quella di un

²⁴ Cfr. ARISTOTELE, *Retorica*, a cura di A. Plebe, Bari, Laterza, 1961, pp. 117-119.

adulto, mentre in chi se ne astiene accade il contrario. E se ci si prende cura di reprimere queste tendenze come fanno alcuni di coloro che si dedicano al canto corale, la voce resta a lungo intatta e subisce solo leggerissime alterazioni. Sia le mammelle sia le parti genitali s'inturgidiscono, trasformandosi non solo nelle dimensioni ma anche nella forma. In questo periodo capita a quelli che cercano di provocare l'emissione dello sperma strofinando il pene, che l'eiaculazione sia accompagnata non solo da piacere, ma anche da dolore. Nello stesso periodo anche nelle femmine le mammelle si inturgidiscono e scendono le cosiddette mestruazioni: si tratta di un flusso di sangue simile a quello di un animale appena sgozzato. Le perdite bianche invece hanno luogo anche in bambine assai giovani, specie se si nutrono di cibi liquidi: esse impediscono l'accrescimento e smagriscono il corpo delle bambine. Le mestruazioni sopravvengono di solito quando le mammelle si sono già alzate di due dita. Anche nelle fanciulle la voce si trasforma in questo periodo, diventando più grave. In generale, infatti, la donna ha voce più acuta dell'uomo, e le donne giovani delle anziane, come i fanciulli l'hanno più acuta degli uomini; ma la voce delle bambine è più acuta di quella dei coetanei maschi e il flauto della fanciulla è più acuto di quello del ragazzo. È a quest'età che le giovani richiedono la massima sorveglianza: il desiderio di godere dei piaceri amorosi raggiunge infatti il culmine proprio quando cominciano ad esserne capaci, sicché se non si guardano attentamente dall'andare anche di poco oltre il punto imposto dai mutamenti del loro stesso corpo, astenendosi del tutto dai piaceri, di solito proseguono per la stessa strada anche nelle età successive. Le fanciulle che si abbandonano ai piaceri ancor molto giovani divengono infatti sempre più lascive, e così i ragazzi, se non li si guarda dall'una o da entrambe le parti. Questo perché da un lato i condotti si dilatano, facilitando le secrezioni del corpo per queste vie, dall'altro il ricordo del piacere provato provoca il desiderio di rinnovare il congiungimento che vi si accompagnava » (*De generat. an.* VII, 1, 581 a 12-b 21).

Dal punto di vista tecnico, la pedagogia o metodica pedagogica aristotelica è assimilabile alla retorica, in quanto studia « i mezzi di persuadere » in ordine all'acquisizione delle qualità *virtuose*, intellettuali e morali, ed è così una « diramazione della dialettica e della scienza morale », etico-politica (*Ret.* I, 1, 1355 b 9; I, 2, 1355 b 25-34). Negli argomenti di carattere puramente scientifico e didattico servono le argomentazioni logiche, ma negli altri settori e con gli immaturi o con coloro che non sono allenati al discorso razionale « è necessario fornire argomentazioni e motivazioni rifacendosi alle ragioni comuni » (*Ret.* I, 1,

1355 a 24-29), o usando tecniche di influsso che operano sul piano della sensibilità, dell'affettività e delle tendenze.

Si possono ricordare: la *persona dell'educatore*, che come l'oratore deve possedere prudenza, virtù e benevolenza (capacità di amore e di simpatia in senso attivo e passivo) (*Ret.* II, 1, 1377 b 22-a 9); il principio del *piacere* e del *dolore*; e i *mezzi* per utilizzare adeguatamente queste due fondamentali passioni umane. « Per questo è necessario che fin da giovani, come dice Platone, si sia rettamente guidati a godere e a soffrire delle cose di cui si deve godere e soffrire: questa, infatti, è educazione autentica » (cfr. *Et. Nic.* II, 3, 1104 b 3-13; 1105 a 1-13); « per questo si educano i giovani adoperando il piacere e il dolore come timore per condurli a buon porto » (cfr. *Et. Nic.* X, 1, 1172 a 19-26). Si fondano su questo principio la *disciplina esteriore* (cfr. *Et. Nic.* III, 12, 1119 a 33-b 18), i *premi* e i *castighi* (cfr. *Et. Nic.* II, 3, 1104 b 13-18), l'*amicizia* (*Et. Nic.* VIII, 1, 1155 a 12; VIII, 3, 1156 a 31-b 6), l'*emulazione* (*Ret.* II, 11, 1388 a 29-b 3); e più in generale tutto ciò che serve a ordinare impegnativamente la vita dei ragazzi; in una parola, la *legge* come regola che procede da prudenza e da intelligenza, idonea a dare un'impronta non arbitraria alla vita dei giovani, cominciando dalla nutrizione e dalle occupazioni (cfr. *Et. Nic.* X, 10, 1179 b 31-1180 a 24 e *Et. Nic.* V, 2, 1130 b 25-26).

Aristotele non prende in considerazione l'educazione femminile. La donna è per *costituzione biologico-sessuale* inferiore all'uomo, e quindi anche sul piano psichico e morale, « maschio menomato », « passiva nell'amore » (cfr. *De generat. an.* II, 3, 737 a 27-28 e IV, 6, 775 a 15-16; *Et. Nic.* VI, 5, 1148 b 31-33), « non concorre con seme alla generazione » (*De generat. an.*, I, 19, 727 a 28 e I, 20, 729 a 29-31; I, 21, 730 a 24-28), quindi « sterile » come un fanciullo (*De generat. an.* I, 20, 728 a 17-18; V, 3, 784 a 4-6).

Analogamente allo schiavo, seppur a un livello superiore, la sua è educazione all'obbedienza e all'esecuzione fedele degli ordini di chi per natura è il capo, nella famiglia e nella pólis. « Colui che ha la facoltà di prevedere con intelligenza è per natura capo, è padrone per natura, mentre colui che ha la facoltà di lavorare fisicamente è per natura suddito e quindi per natura schiavo; per natura, dunque, donna e schiavo sono distinti »; tutti possiedono le parti dell'anima, ma in misura e modo diversi; infatti, lo schiavo manca totalmente della parte deliberante, la donna la possiede ma senza autorità, il fanciullo infine la possiede ma non sviluppata » (*Pol.* I, 13, 1260 a 10-14). Tuttavia una certa nobiltà di animo e, quindi, un'educazione congrua è possibile e richiesta nella don-

na e nello schiavo: « anche una donna e anche un servo possono avere nobiltà di carattere; benché, a dire il vero, di queste due categorie l'una sia piuttosto inferiore per natura e l'altra in genere sia di poco pregio » (*Poet.* 15, 1454 a 19-22); « è necessario, dunque, sopporre che lo stesso debba avvenire per le virtù e cioè che tutti ne debbano partecipare, seppure non allo stesso modo, ma soltanto quanto occorre a ciascuno per affrontare il compito proprio. Poiché chi comanda deve possedere la virtù morale in grado perfetto (il suo, infatti, è il compito di un ordinatore e la ragione è l'elemento ordinatore); riguardo agli altri, invece, ciascuno quanto gli compete. Di conseguenza è evidente che di virtù morale devono essere forniti tutti coloro di cui si è parlato; non è, però, identica la temperanza di una donna e di un uomo né la forza e la giustizia, come pensava Socrate, ma la forza dell'uomo è in funzione del comando, quella della donna in funzione della dipendenza, così come per le altre virtù » (*Pol.* I, 13, 1260 a 15-24)²⁵.

11. RESPONSABILITÀ EDUCATIVE

Quanto ai responsabili dell'educazione dell'uomo, come singolo e come cittadino, Aristotele sembra risolvere il problema in un senso piuttosto articolato. La questione è se l'educazione vada affidata allo stato o all'iniziativa privata (*Et. Nic.* V, 2, 1130 b 25-29 e *Pol.* VII, 17, 1337 a 3-6).

La risposta aristotelica non coincide con la soluzione teorica platonica né con quella pratica spartana.

Certamente, la *pólis* ha una radicale e totale iniziativa *legislativa* circa i *contenuti* e la *programmazione* dell'educazione. In questo senso l'educazione dev'essere *comune*, un interesse e una sollecitudine *civile*. L'educazione è opera della *giustizia* e della *prudenza politica*. La costituzione migliore è quella che garantisce il modo di vita più desiderabile (*Pol.* VII, 1, 1323 a 14-1324 a 4) e a sua volta ogni costituzione è salvaguardata nella sua *stabilità* e *unità* dall'educazione *comune* garantita ai cittadini. « Poiché è unitario il fine dello stato nel suo complesso, è chiaro che anche l'educazione debba essere necessariamente unitaria e identica per tutti e che la cura di essa debba

²⁵ Aristotele accenna anche a gravi anomalie psichiche che possono rendere praticamente impossibile l'educazione di individui di qualsiasi categoria (cfr. P. BRAIDO, *Paideia aristotelica*, p. 158-159).

essere comune e non privata, come invece avviene ora che ognuno si prende cura in privato dei propri figli, impartendo l'insegnamento privato che più gli aggrada » (*Pol.* VIII, 1, 1337 a 21-26).

La felicità del singolo, però, non viene strumentalizzata ai fini dello stato. Aristotele combatte esplicitamente tale opinione, criticando Sparta e il suo bellicismo e pone come obiettivo ideale per i migliori la *virtù* in funzione di una vita autenticamente *libera*, nell'*otium*. « La guerra dev'essere in vista della pace, l'attività in vista del tempo libero (dell'*otium*), le cose necessarie e utili in vista di quelle belle e buone » (*Pol.* VII, 14, 1333 a 35-36). « Poiché è chiaro che medesimo è il fine degli uomini presi come singoli e poiché lo stesso fine hanno necessariamente l'uomo migliore e la costituzione migliore, dovranno esserci ovviamente virtù che promuovono l'*otium*, poiché come si è detto più volte, il fine della guerra è la pace e dell'attività l'*otium*. Ora le virtù utili all'*otium* e alla ricreazione sono quelle che operano durante il tempo libero e durante l'attività. Infatti molte cose sono necessarie perché si possa vivere autenticamente in tempo libero. Perciò è bene che lo stato sia temperante, valoroso e forte, perché, come dice il proverbio, non c'è *otium* per gli schiavi e quelli che non riescono ad affrontare il pericolo con valore sono schiavi degli aggressori. Ci vuole dunque coraggio e forza per l'attività, amore di sapienza (filosofia) per il tempo libero, temperanza e giustizia in tutte e due le condizioni, soprattutto quando si è in pace e in libertà: infatti la guerra obbliga per forza gli uomini a essere giusti e temperanti, mentre il godere della prosperità e lo stare liberi in pace li rende piuttosto sfrenati. Perciò molta giustizia e molta temperanza devono possedere coloro che agli occhi degli altri stanno ottimamente e godono di tutti i beni di fortuna, come quelli che al dire dei poeti vivono nelle isole dei beati; costoro, anzi, avranno estremo bisogno di amore di sapienza, di temperanza, di giustizia, quanto più vivono liberi nell'abbondanza di tali beni. Dunque è chiaro che lo stato che vuol essere felice e retto deve aver parte a queste virtù, poiché se è brutto non poter godere delle cose buone, ancor peggio è non poterne fruire nel tempo libero, mostrarsi virtuosi nel tempo dell'attività e in guerra e come schiavi in tempo di pace e di *otium*. Perciò non si deve coltivare la virtù come fa lo stato degli Spartani » (*Pol.* VII, 15, 1334 a 11-41). Per questo è necessario che il governante (che Aristotele non pensa come individuo solo), « il custode del giusto e dell'uguale » (*Et. Nic.* V, 10, 1134 b 1-2) si occupi di leggi idonee a far buoni e giusti i cittadini, come avviene a Creta e a Sparta (*Et. Nic.* I, 13, 1102 a 5-15).

È una naturale conseguenza del concetto aristotelico della *pólis*, tutta rivolta a promuovere il bene totale dei singoli, materiale e morale, per una vita autenticamente *libera* (naturalmente, dei *liberi*, poiché Aristotele è rigidamente classista e gli uomini *inferiori*, a cominciare dagli schiavi, sono finalizzati al bene degli uomini *superiori*). « Abbiamo posto come fine della politica il bene sommo. Ora essa si fa massimamente sollecita nel dare ai cittadini certe qualità e nel renderli buoni e capaci di compiere belle azioni » (*Et. Nic.* I, 9, 1099 b 29-32).

I fini integrali dell'educazione, individuale e sociale, portano necessariamente a far posto nell'attuazione concreta dell'educazione anche all'iniziativa *privata*, a cominciare dalla *famiglia*. Non è soltanto una soluzione di ripiego, da adottarsi perché la *pólis* non è in grado di intervenire; ma dovuta anzitutto al fatto che la *pólis* non può garantire la totalità dei *contenuti umani* propri di un'educazione completa voluta dalla *ragione*. Ciò che è affermato nella *Politica* dev'essere letto nell'ambito generale, più *personalistico*, dell'*Etica*²⁶. Aristotele, certamente, afferma che « l'ideale è che esista, come cosa pubblica e comune a tutti, un trattamento rivolto a rettificare i costumi; ma poiché di fatto questo intervento pubblico è trascurato, si dovrà ammettere che tocca a ciascuno in particolare aiutare i propri figli e i propri amici ad arrivare alla virtù; e far questo ognuno potrebbe o almeno vorrebbe » (*Et. Nic.* X, 10, 1180 a 29-32). Però, la famiglia nella concezione aristotelica è una società di importanza fondamentale, una società *naturale*, animata da particolari *sentimenti di « amicizia »*, portatrice di *valori etico-pedagogici* specifici. Essa « è la comunità che si costituisce per la vita quotidiana secondo natura » (*Pol.* I, 2, 1252 b 9-10), con particolare e — sembra logicamente — insostituibile efficacia educativa: « Come nelle città hanno efficacia le prescrizioni legislative e i costumi pubblici, così l'hanno nelle famiglie le decisioni paterne e i costumi familiari, che acquistano ancor maggiore efficacia per effetto dei vincoli del sangue e dei benefici ricevuti; poiché i figli le preven- gono in forza dell'affetto e della naturale disposizione a obbedire ai genitori » (*Et. Nic.* X, 10, 1180 b 3-7; cfr. anche *Et. Nic.* VIII, 12, 1161 b 11 - 1162 a 33).

L'appartenenza reciproca stabilisce vincoli — sofferiti e gioiosi — di amore (« i genitori amano i loro figli come se stessi ») (*Et. Nic.*

²⁶ Si vedano nella *Politica* le precise critiche all'educazione spartana e cretese: *Pol.* II, 9, 1271 a 41-b 19; VII, 14 1333 b 5-1334 a 10; VIII, 4, 1338 b 11-19.

IV, 1, 1120 b 13-14; VIII, 14, 1161 b 16-30; IX, 7, 1168 a 21-26) e una connaturata tendenza alla *donazione* a tutti i livelli, fisico e spirituale: « Questo è anche il fondamento dell'amicizia paterna; ma il padre è superiore al re per la grandezza dei suoi benefici: egli dà al figlio l'esistenza, che a giudizio di tutti è il più grande dei beni, il nutrimento e l'educazione » (*Et. Nic.* VIII, 13, 1161 a 15-17). « Se c'è amicizia dei figli verso i genitori (e degli uomini verso gli dèi), è un'amicizia del tipo di quella che si può avere per qualcuno che è buono ed è superiore a noi: i genitori, infatti, li hanno colmati dei più grandi benefici, hanno dato loro l'esistenza e il nutrimento e, dopo la nascita, l'educazione. Pertanto questa amicizia, che è insieme piacevole e utile, è molto più dell'amicizia degli estranei, nella proporzione stessa in cui tra genitori e figli è condivisa maggiormente la medesima vita » (*Et. Nic.* VIII, 14, 1162 a 4-9; cfr. anche *Et. Nic.* VIII, 8, 1158 b 11-23; 9, 1159 b 32-1160 a 7; IX, 16, 1163 b 12-27).

Nell'esercizio della *prudenza educativa domestica* sembra realizzarsi una forma di donazione fisico-spirituale, che costituisce il vertice dell'amicizia. « Si ammetterà anche che l'amicizia consiste più nell'amare che nell'essere amati. Se ne trova un esempio nelle madri, che ripongono tutta la loro gioia nell'amare; alcune, infatti, affidano i figli alla nutrice e li amano, esse che li conoscono, senza cercare di essere amate in contraccambio, se è necessario scegliere tra le due alternative: sembra basti loro vederli profittare; da parte loro esse amano i figli anche se questi non rendono loro nulla di ciò che si deve a una madre, dal momento che non le conoscono » (*Et. Nic.* VIII, 9, 1159 a 27-33). « Per alcuni amico è colui che desidera e fa del bene (o ciò che appare tale) all'amico per l'amico in se stesso; o ancora è colui che desidera che il suo amico esista e vive per il suo amico in se stesso. Sono questi i sentimenti delle madri verso i figli e anche degli amici quando sono coltivati » (*Et. Nic.* IX, 4, 1166 a 1-6).

12. CONCLUSIONE

Sarebbe interessante tracciare la storia dell'influsso del pensiero etico-pedagogico aristotelico lungo i secoli, sul piano teorico, tenendo presente anche l'irraggiamento delle idee scientifico-biologiche sopravvissute per due decine di secoli. Manca su ciò uno studio organico. Certamente è rilevabile nella originaria sintesi aristotelica uno sforzo eccezionale per fondare teoreticamente l'educazione dell'uomo come proces-

so *totale*. Tra l'umanesimo filosofico platonico e l'umanesimo letterario di Isocrate Aristotele può considerarsi un mediatore che teoricamente e operativamente promuove insieme la riflessione filosofica, l'indagine scientifica naturalistica, la ricerca etico-politica e la critica letteraria e poetica e, quindi, propugna un umanesimo pedagogico *potenzialmente integrale*. Però, di fatto, egli rimane in gran parte legato a una tradizione culturale *aristocratica, adultista, classista*. Nel seguito egli è all'origine di accentuazioni e di applicazioni spesso unilaterali, eccessivamente intellettualistiche o moralistico-prassiste. Si pensi, inoltre, al peso della discriminazione socio-antropologica tra *liberi e schiavi, uomini e donne, fanciulli e adulti*.

Nella tradizione pedagogica occidentale si possono rilevare anche in proposito indubbi influssi aristotelici²⁷.

Globalmente, tuttavia, il suo messaggio educativo è risultato determinante e rimane ancor oggi suggestivo per la ricchezza dei temi e il senso concreto dell'impegno etico personale e sociale e l'ampiezza dell'orizzonte culturale²⁸.

²⁷ Tra i medievali è indicativo leggere quanto scrivono, per esempio, sull'educazione femminile autori che si ispirano ad Aristotele come Vincenzo di Beauvais, Egidio Romano e altri e tra i rinascimentali Jacopo Sadoletto e P. P. Vergerio. Tra i minori merita di essere ricordato Bartolomeo da Pisa (o da S. Concordio) (1260 c.-1347) e il suo *De regimine filiorum et filiarum* (una delle parti del suo *Compendium moralis philosophiae*, opera costruita con materiali dell'*Etica a Nicomaco*, della *Politica* e della *Retorica* di Aristotele; cfr. G. GIANOLIO, *Un documento inedito di pedagogia medioevale. Il De regimine filiorum et filiarum nel Compendium philosophiae* di Bartolomeo da Pisa, «Orientamenti Pedagogici» 1958, pp. 426-449. Quasi tutta la trattazione è dedicata all'educazione dei maschi e i pochi capitoletti dedicati alle ragazze (cap. XIX-XXI) sono quasi esclusivamente negativo-preventivi: *Quod filiae cobibendae sunt a circuitu*, c. XIX; *Contra otium filiarum*, c. XX; *Quod filiae debent etiam instrui tacere*, c. XXI. «Opera autem feminis competentia sunt texere, filare, operari sericum et huiusmodi. Et si aliqua esset talis quod non deceret eam, tradenda esset litterarum studio ut saepe Libri delectationibus recrearetur» (c. XX). «Cum feminae magis deficiant a ratione quam viri, et maxime puellae, ut plurimum loquuntur incauta et impraemeditata» (c. XXI).

²⁸ Rivaluta con enfasi l'ispirazione *unitaria e integrale* dell'aristotelismo, ponendolo come criterio di ricostruzione e valutazione di tutta la pedagogia occidentale, H. M. ELZER, *Bildungsgeschichte als Kulturgeschichte*, Ed. 1. *Von der Antike bis zur Renaissance*, Ratingen b. Düsseldorf, Henn, 1965 (cfr. soprattutto il cap. *Des Aristoteles Theorie vom Menschen und der Paideia*, pp. 64-88); Bd. 2. (aggiunge al titolo un sottotitolo *Einführung in die Historische Pädagogik und in den pädagogischen Aristotelismus*) *Von der Renaissance bis zum Ende der Aufklärung*, ibid., 1967 (cfr. soprattutto il cap. *Das Aristotelische an der Neuzeit*, pp. 31-87).

«Aristoteles wurde ein Schlüssel zur Deutung des pädagogischen Phänomens wie auch für die Interpretation aller europäisch-pädagogischen Systeme... Es ist berechtigt zu sagen, dass Europa unter dem praktischen Einfluss dieser Konzeption gross geworden ist. In der Quintessenz aller pädagogischen Theorien und Bewegungen der Neuzeit stellt sich stets die Konzeption dieses Aristoteles heraus» (vol. I, p. 65). «Als 'aristotelisch' sollte gelten der Versuch für Erziehung und Bildung — also für Pädagogik und Didaktik —, stets die *Einheit* der drei menschlichen Lebens- und Existenzbereiche Natur/Ge-

sellschaft/ Geist gleichzeitig und integrativ zu sehen, zu fordern und in den Griff zu bekommen. Diese Einheit besteht auch darin, Anthropologie (Natur, Gesellschaft, Geist), Pädagogik (Pflege, Zucht, Lehre) und Didaktik (Anschauung, Rede, Einsicht) als ein Ganzes zu sehen» (vol. II, p. 31). Per motivi analoghi E. LICHTENSTEIN parla di un cripto-aristotelismo presente nella cultura occidentale, anche se più vistosamente sembra aver prevalso il modello di cultura di Isocrate (modello letterario) e di Platone (modello filosofico) (cfr. la terza parte *Aristoteles und die Stoa. Pädagogik als praktische Philosophie und als philosophische Praxis*, del primo volume di storia della pedagogia *Paideia. Die Grundlagen des europäischen Bildungdenkens im griechisch-römischen Altertum*, Hannover, H. Schroedel, 1970, p. 137-172).

ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI

Le opere di Aristotele furono consultate nell'edizione classica del Bekker: ARISTOTELIS OPERA edidit Academia Regia Borussica. Aristoteles graece ex recognitione Imanuelis Bekkeri, 2 voll., 1831, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1960.

Delle traduzioni dell'*Etica a Nicomaco* è stata particolarmente utile la versione e il commento di Gauthier-Jolif: ARISTOTELE, *L'éthique à Nicomaque*. Introduction, traduction et commentaire par R. A. GAUTHIER et J. Y. JOLIF, tom. I, *Introduction et traduction*; tom. II, *Commentaire*, Publications Universitaires de Louvain, 1958-1959, pp. 94-323, 989. Nel 1970 è apparsa una seconda edizione, immutata per quanto riguarda la traduzione e il commento. Interamente rifatta e aggiornata al 1968 è, invece, l'introduzione, sviluppata in un volume a sé (*tome I* della I parte, pp. 359). Interessa soprattutto la storia delle edizioni dell'*Etica* e dei commenti, un aspetto della presenza di Aristotele moralista e pedagogista nel mondo occidentale. Si è anche consultata l'*Etica Nicomachea*, a cura di A. Plebe, Bari, Laterza, 1965 (I ed. 1957), pp. XLVI-291. Si sono utilizzate pure le traduzioni di altre opere aristoteliche: *Constitution d'Athènes*, texte établi et traduit par G. Mathieu et B. Haussoullier, Paris, Les Belles Lettres, 1922, pp. XXXI-101; *The Athenian Constitution - The Eudemian Ethics - On Virtues and Vices* with an English Translation by H. Rackham, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1961; *Grande Etica - Etica Eudemia*, Bari, Laterza, 1965, pp. XVI-287; *Politics* with an English Translation by H. Rackham, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1959; *La Politica*, traduzione, introduzione, note e indici a cura di R. Laurenti, Bari, Laterza, 1966, pp. XXX-423, II ed. con l'aggiunta della *Costituzione degli Ateniesi* e un'*Introduzione*, ibid., 1972, pp. XXXVII-551; *Retorica*, a cura di A. Plebe, Bari, Laterza, 1961, pp. XV-229; *La Metafisica*, tradotta da P. Eusebietti con una introduzione storica analitica e filosofica di E. Oggioni, Padova, CEDAM, 1950, pp. 718; *Poetica*, introduzione, traduzione, commento di M. Valgimigli, Bari, Laterza, 1934, II ed.; *Opere biologiche*, a cura di D. Lanza e M. Vegetti, Torino, UTET, 1971, pp. 1314 (importantissime risultano le varie introduzioni, che mettono in luce aspetti fondamentali della metodologia scientifica aristotelica).

* * *

Si segnalano distintamente opere generali che servono a un inquadramento complessivo del pensiero filosofico di Aristotele e opere che introducono specificamente alla conoscenza delle sue idee pedagogiche.

Il pensiero di A.: ALLAN J. D., *Aristote. Le philosophe*, ouvrage mis à jour et traduit de l'anglais par Ch. Lefèvre, Louvain, Nauwelaerts, 1962, pp. 248; *Aristote et les problèmes de méthode*. Communications présentées au *Symposium aristotelicum* ..., Louvain, Publications Universitaires, 1961, pp. VII-362; *Aristote et Saint Thomas d'Aquin*. Journée d'études internationales, Louvain, Publications Universitaires, 1957, pp. 258; *L'attualità della problematica aristotelica*, Atti del Convegno franco-italiano su Aristotele, Padova, Ed. Antenore, 1970, pp. 201; *Aristotele nella critica e negli studi contemporanei*, Milano, Vita e Pensiero,

1956, pp. X-202; ARISTOTELE, *Sull'educazione*, a cura di G. Howie e P. Innocenti, Firenze, La Nuova Italia, 1972, pp. XIX-230; AUBENQUE, *La prudence chez Aristote*, Paris, Presses Universitaires de France, 1963, pp. 192; *Autour d'Aristote*. Recueil de philosophie ancienne et médiévale offert à Monsg. Mansion, Publications Universitaires de Louvain, 1955, pp. XXX-594; BECK A. G. F., *Greek Education 450-350 B. C.*, London, Methuen, 1964, pp. 381; BERTI E., *L'unità del sapere in Aristotele*, Padova, CEDAM, 1965, pp. 202; BERTI E., *Aristotele*, in *Questioni di storiografia filosofica*, vol. I. *Dai Presocratici a Occam*, Brescia, La Scuola, 1973, pp. 247-317; DE VOGEL C. J., *Aristotele e l'ideale della vita contemplativa*, "Giornale di Metafisica", 1961, pagine 450-466; DÜRING I., *Aristoteles. Darstellung und Interpretation seines Denkens*, Heidelberg, C. Winter-Universitätsverlag, 1966, pp. XV-670; LEFÈVRE CH., *Sur l'évolution d'Aristote en psychologie*, Louvain, Institut Supérieur de Philosophie, 1972, pp. IX-345; GAUTHIER R. A., *Magnanimité. L'idéal de la grandeur dans la philosophie païenne et dans la théologie chrétienne*, Paris, J. Vrin, 1951, pp. 522; GAUTHIER R. A., *La morale d'Aristote*, Paris, Presses Universitaires de France, 1958, p. 133; GRENET P., *Aristote ou la raison sans mesure*, Paris, Seghers, 1962, pp. 208; JAEGER W., *Aristotele. Prime linee di una storia della sua evoluzione spirituale*, Firenze, La Nuova Italia, 1935, pp. 628; LE BLOND J. M., *Logique et méthode chez Aristote*. Étude sur la recherche des principes dans la physique aristotélécienne, Paris, Vrin, 1939, pp. XXXI-454; MONDOLFO R., *La comprensione del soggetto umano nell'antichità classica*, Firenze, La Nuova Italia, 1959, pp. 758; MORAUX P., *Les listes anciennes des ouvrages d'Aristote*, Louvain, Publications Universitaires, 1951, pp. X-391; NUYENS F., *L'évolution de la psychologie d'Aristote*, Louvain, Editions de l'Institut Supérieur de Philosophie, 1948, pp. XV-353; POHLENZ M., *L'uomo greco*, Firenze, La Nuova Italia, 1962, pp. 883; POHLENZ M., *La libertà greca*, Brescia, Paideia, 1963, pp. XX-279; RANDALL J. H., *Aristotle*, New York, Columbia University Press, 1960, pp. XV-309; REALE G., *Il concetto di filosofia prima e l'unità della metafisica di Aristotele*, Milano, Vita e Pensiero, 1961, pp. XI-346; VATTIMO G., *Il concetto di fare in Aristotele*, Torino, Pubblicazioni della Facoltà di Lettere e Filosofia, 1961, pp. 148; VERBEKE G., *L'idéal de la perfection humaine chez Aristote et l'évolution de sa noétique*, Fontes Ambrosiani, XXV, Miscellanea G. Galbiati, I, 1951, pp. 79-95; VERBEKE G., *Thèmes de la morale aristotélécienne*. À propos du Commentaire des P. P. Gauthier et Jolif sur l'Éthique à Nicomaque, "Revue philosophique de Louvain", 1963, pp. 185-214; REALE G., *Il concetto di filosofia prima e l'unità della metafisica di Aristotele*, Milano, Vita e Pensiero, 1961, pp. XI-346; REALE G., *Introduzione a Aristotele*, Bari, Laterza 1974, pp. 247.

La pedagogia di A.: ALLIEVO G., *Le idee pedagogiche presso i Greci. Pitagora, Senofonte, Platone, Aristotele, Plutarco*, Cuneo, P. Oggero, 1887, pp. 191; ARISTOTELE, *Sull'educazione*, a cura di G. Howie e P. Innocenti, Firenze, La Nuova Italia, 1972, pp. XIX-230; *Aristoteles und Paideia*, besorgt und übersetzt von E. BRAUN, Paderborn, F. Schöningh, 1974, pp. 258; BOLGAR, E. E., *The Classical Heritage and its Beneficiaries from the Carolingian Age to the End of the Renaissance*, New York, Harper and Row, 1964, pp. 591; BRAIDO P., *Paideia aristotelica*, Zürich, PAS-Verlag, 1969, pp. 229; BRUNET J., *Aristotle on Education*, 5th edition, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1928, pp. 141; CLARK D. L., *Rhetoric in Greco-Roman Education*, New York, Columbia University Press, 1957, pp. XII-285;

DAVIDSON T., *Aristotle and ancient educational ideals*, London, Heinemann, 1904; DEFOURNY M., *Aristote. Études sur la "Politique"*, Paris, Beauchesne, 1932, pp. XX-559; DELORME J., *Gymnasion. Études sur les monuments consacrés à l'éducation en Grèce des origines à l'Empire romain*, Paris, Ed. de Boccard, 1960, pp. 538; DEFAULT L., *The Aristotelian Concept of Education*, "The New Scholasticism", 1946, pp. 239-257; ELZER H. M., *Bildungsgeschichte als Kulturgeschichte. Eine Einführung in die historische Pädagogik*, Bd. I. *Von der Antike bis zur Renaissance*, Ratingen b. Düsseldorf, A. Henn, 1965, pp. 170; Bd. 2. *Von der Renaissance bis zum Ende der Aufklärung*, *ibid.*, 1967; FINK E., *Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristoteles*, Frankfurt a. M., V. Klostermann, 1970, pp. 237; JAEGER W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, 3 voll., Firenze, La Nuova Italia, 1959, pp. 719, 665, 540; JAEGER W., *Cristianesimo primitivo e paideia greca*, Firenze, La Nuova Italia, 1966, pp. VIII-163; MARROU H. I., *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris, Editions du Seuil, 1965, VI ed., pp. 646 (trad. ital. della I ed., 1948, Roma, Studium, 1950, pp. 608); MOREAU J., *Aristote et son école*, Paris, PUF, 1962, 320; NILSSON M. P., *Hellenistische Schule*, München, C. H. Beck, 1955, pp. VII-104; RIONDATO E., *Realtà e limiti dell'attivismo pedagogico nell'Etica Nicomachea*, "Rassegna di Pedagogia", 1954, pp. 244-260; SAIITA G., *Il pensiero italiano nell'Umanesimo*, vol. II, III. *Il Rinascimento*, Firenze, Sansoni, 1961, pp. 718, 618, 613; SNELL B., *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, Torino, Einaudi, 1963, pp. 437; VERBEKE G., *Les idéals culturels de la Grèce*, "Revue philosophique de Louvain", 1949, pp. 377-386; WILLMANN O., *Aristoteles als Pädagog und Didaktiker*, Berlin, Reuther und Reichard, 1909, pp. VIII-216; WINN GRIL and MAURICE JACKS, *Aristotle. His thought and its relevance today*, London, Methuen, 1967, pp. 114.