

Filologia

Antica e Moderna

n.s. VII, 1
(XXXV, 59)
2025

faem

RUBZETTINO

Filologia

Antica e Moderna

n.s. VII, 1
(XXXV, 59)

2025

La scuola degli antichi e dei moderni

a cura di
Grazia Maria Masselli

RUB3ETTINO

DIRETTORI

GIULIO FERRONI, RAFFAELE PERRELLI, GIOVANNI POLARA

DIRETTORE RESPONSABILE

NUCCIO ORDINE

REDATTORE EDITORIALE

FRANCESCO IUSI

COMITATO SCIENTIFICO

Giancarlo Abbamonte (Università di Napoli – Federico II), Mariella Bonvicini (Università di Parma), Claudio Buongiovanni (Università della Campania – Luigi Vanvitelli), Mirko Casagrande (Università della Calabria), Chiara Cassiani (Università della Calabria), Irma Ciccarelli (Università di Bari – Aldo Moro), Benedetto Clausi (Università della Calabria), Silvia Condorelli (Università di Napoli – Federico II), Franca Ela Consolino (Università dell'Aquila), Roberto Dainotto (Duke University), Arturo De Vivo (Università di Napoli – Federico II), Paolo Desogus (Sorbonne Université), Rosalba Dimundo (Università di Bari – Aldo Moro), Stefano Ercolino (Università di Venezia – Ca' Foscari), Maria Cristina Figorilli (Università della Calabria), Adelaide Fongoni (Università della Calabria), John Freccero (New York University), Margherita Ganeri (Università della Calabria), Marco Gatto (Università della Calabria), Yves Hersant (École des Hautes Études en Sciences Sociales – Paris), Giovanni Laudizi (Università del Salento), Romano Luperini (Università di Siena), Grazia Maria Masselli (Università di Foggia), Paolo Mastandrea (Università di Venezia – Ca' Foscari), Fabio Moliterni (Università del Salento), Laurent Pernot (Université de Strasbourg), Orazio Portuese (Università di Catania), Chiara Renda (Università di Napoli – Federico II), Alessandra Romeo (Università della Calabria), Amneris Roselli (Istituto Orientale di Napoli), Stefania Santelia (Università di Bari – Aldo Moro), Niccolò Scaffai (Università di Siena), Alden Smith (Baylor University – Texas), Marisa Squillante (Università di Napoli – Federico II), María Alejandra Vitale (Universidad de Buenos Aires), Stefania Voce (Università di Parma), Heinrich von Staden (Princeton University), Winfried Wehle (Eichstätt Universität), Bernhard Zimmermann (Albert-Ludwigs-Universität – Freiburg im Breisgau)

COMITATO DI REDAZIONE

Francesca Biondi, Mariafrancesca Cozzolino, Emanuela De Luca, Enrico De Luca, Fabrizio Feraco, Ornella Fuoco, Carmela Laudani, Giuseppe Lo Castro, Piergiuseppe Pandolfo, Federica Sconza

«FILOLOGIA ANTICA E MODERNA» è una rivista scientifica *double blind peer-reviewed*

I contributi proposti per la valutazione (articolo, saggio, recensione) redatti in forma definitiva secondo le norme indicate sul sito web www.filologiaanticaemoderna.unical.it, devono essere inviati in formato elettronico all'indirizzo redazione.faem@unical.it.

I libri e le riviste per scambio e recensione devono essere inviati al Comitato di Redazione di «Filologia Antica e Moderna» presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Università della Calabria, 87030 Arcavacata di Rende (Cosenza)

Per l'acquisto di un numero o l'abbonamento (due numeri all'anno, € 40,00) rivolgersi a: Rubbettino Editore - Viale Rosario Rubbettino, 10 - 88049 Soveria Mannelli (CZ)

Pubblicazione realizzata con il contributo di Ateneo per la politica della Qualità della Ricerca e della Terza Missione dell'Università di Foggia - Dipartimento di Studi Umanistici - Sezione Filologie, Letterature e Lingue.

Tutti i contributi sono gratuitamente disponibili sul sito [<http://www.filologiaanticaemoderna.unical.it/>] trascorsi tre mesi dalla pubblicazione.

Registrazione Tribunale di Cosenza N. 517 del 21/4/1992

ISSN 1123-4059

FILOLOGIA ANTICA E MODERNA

N.S. VII, 1 (XXXV, 59), 2025

Introduzione

- Grazia Maria Masselli**
VII *La scuola degli antichi e dei moderni:
alcune osservazioni*

Articoli

- Menico Caroli**
3 *La scuola domestica delle aristocratiche ateniesi,
tra arte e teatro*
- Anna Maria Cotugno**
27 *Il dibattito sulla scuola in Puglia nel primo Novecento*
- Dalila D'Alfonso**
45 *Sulla necessità dell' 'indirizzo agrario': a scuola
da Columella*
- Tiziana Ingravallo**
65 *La scuola delle donne e il pensiero radicale inglese:
le Letters on Education di Catharine Macaulay*
- Vincenzo Lomiento**
77 *La pedagogia e le emozioni nelle Confessioni di Agostino*
- Maria Stefania Montecalvo**
101 *Jean-Baptiste-Gaspard d'Ansse de Villosion e le lezioni su
Pindaro (1799-1800)*
- Gianni Antonio Palumbo**
141 *Vita scolastica e riflessione sull'istruzione nell'opera di
Piero Calamandrei*
- Matteo Pellegrino**
157 *Formazione letteraria nel teatro ateniese del V sec. a.C.:
un caso di studio*

- 171 **Tiziana Ragno**
*«Come se fossero contemporanei». Gaetano Salvemini,
la nuova scuola classica e il nuovo latino*
- 205 **Francesca Sivo**
*Parole e immagini nella pedagogia di Comenio:
tra auctoritas antica e innovazione multimediale*
- 251 **Antonella Tedeschi**
Il rhetor alla prova del Debate
- 269 **Sebastiano Valerio**
*“Nel mezzo del cammin”: percorsi narrativi e di orientamento
didattico nella letteratura italiana*

Vincenzo Lomiento

La pedagogia e le emozioni nelle *Confessioni* di Agostino

1. Premessa

Il saggio si propone di evidenziare la funzione delle emozioni nell'apprendimento prescolastico e scolastico, esaminando il racconto della fanciullezza nel libro I delle *Confessioni* (1, 8, 13-1, 20, 31)¹. Le pagine iniziali ripercorrono la storia degli studi, per poi soffermarsi sui dati oggettivi che emergono dalla narrazione, in particolare sui *realia* del mondo scolastico (tempi e luoghi, metodi educativi, piano di studi) e sulle fasi del percorso di istruzione (elementare, grammaticale, retorica). La sezione centrale del contributo è un'analisi della struttura testuale, che mostra gli elementi di continuità e di discontinuità nell'apprendimento, considerando il rapporto che c'è tra la *libera curiositas* (il desiderio di conoscere che liberamente nasce dentro di sé) e la *meticulosa necessitas* (la necessaria disciplina che è imposta da altri per mezzo della paura) e in questo modo operando un graduale passaggio dagli aspetti oggettivi a quelli soggettivi. Le pagine seguenti approfondiscono il tema delle emozioni, ponendo a confronto due situazioni antitetiche: per un verso la

¹ Per il testo latino ho seguito l'edizione di Sant'Agostino. *Confessioni*, introduzione generale di J. Fontaine, bibliografia generale di J. Guirau, testo criticamente riveduto e apparati scritturistici a cura di M. Simonetti, traduzione di G. Chiarini, commento a cura di P. Cambronne, M. Cristiani, G. Madec, J. Pépin, L.F. Pizzolato, M. Simonetti, P. Siniscalco, A. Solignac, I-V, Roma, Fondazione L. Valla; Milano, A. Mondadori, 1992-1997 (Scrittori greci e latini).

letizia che contraddistingue l'apprendimento della parola, imparata liberamente e spontaneamente tra le carezze, i sorrisi e i giochi; per altro verso il timore e la paura che caratterizzano invece l'istruzione nelle lettere, insegnate dal maestro che incalza il fanciullo con crudeli terrori e pene.

2. Storia degli studi

In questa sede non è possibile proporre una completa storia degli studi: mi limito a far riferimento alle ricerche che negli ultimi settanta anni hanno riguardato in modo specifico il racconto dell'esperienza scolastica nella *pueritia* (conf. 1, 8, 13-1, 20, 31).

Michele Pellegrino (1960) ha esaminato gli aspetti pedagogici nelle *Confessioni*². Nei primi nove libri la narrazione concerne un arco temporale di trentatré anni; se si escludono i primi sei o sette, il periodo rimanente si divide in due parti che potrebbero intitolarsi 'Agostino studente' e 'Agostino insegnante'. L'indagine è articolata in due sezioni: 1. scuola elementare e grammatica (il programma, condotta dello studente, i castighi, interesse e simpatia nello studio); 2. retorica (studi, vita morale e religiosa, il libro del miracolo).

Nella storia degli studi ha un'importanza fondamentale il volume di Henri-Irénée Marrou su 'S. Agostino e la fine della cultura antica' (1971)³. Attinenti al tema di questo saggio sono soprattutto i primi capitoli⁴, nei quali è spiegato con dovizia di particolari che la cultura di un intellettuale latino alla fine del IV secolo d.C. era essenzialmente letteraria e tendente a realizzare il tipo ideale dell'oratore. Poche cose distinguevano questa educazione da quella che si riceveva al tempo di Quintiliano o di Cicerone. Era un lungo susseguirsi di studi che avevano termine verso i vent'anni. Tralasciando il lavoro degli anni della *pueritia*, che equivale al nostro insegnamento elementare (lettura, scrittura, calcolo), gli studi

² M. Pellegrino, *Aspectos pedagógicos de las Confesiones de San Agustín*, «Augustinus» V, 1960, pp. 53-63.

³ H.-I. Marrou, *S. Agostino e la fine della cultura antica*, a cura di C. Marabelli e A. Tombolini, Milano, Jaca Book, 1987 (Di fronte e attraverso, 185).

⁴ Al racconto della *pueritia* (conf. 1, 8, 13-1, 20, 31) si riferiscono in modo specifico il capitolo 1 ('Una cultura letteraria: la grammatica': pp. 25-43) e il capitolo 2 ('Il greco': pp. 45-59).

liberali risultano divisi in due cicli successivi, che corrispondevano, più in teoria che in pratica, a una divisione del lavoro fra due professori specializzati: il *grammaticus* e il *rhetor*.

Luigi Alfonsi (1971) ha affrontato il tema di Agostino e i metodi educativi dell'antichità⁵. Nei suoi studi l'Ipponense segue l'ordine consueto; le novità sono dal di dentro, dal suo spirito, e danno modernità alle vecchie strutture. Agostino abbraccia in pieno il programma della scuola antica: con molte riserve per il suo formalismo, per l'ambizione fine a se stessa, per il suo rigore, talora indispensabile, ma sempre penoso; però anche con il riconoscimento della sua positività, soprattutto per la lettura di opere, specialmente di indole filosofica.

Marilese van Nieuwenhuizen, Nadine Brand e Jo-Marie Claassen (1994) hanno confrontato i precetti educativi esposti da Quintiliano nell'*Institutio oratoria* con le teorie presentate da Agostino nelle *Confessioni*. Inoltre, facendo riferimento a un moderno programma di studi per la formazione degli insegnanti, notano che Quintiliano e Agostino offrono consigli pedagogici che sono validi e rilevanti oggi tanto quanto lo erano ai loro tempi⁶.

Konrad Vössing (2003)⁷ ha riesaminato alcuni aspetti della vita di Agostino come studente e come insegnante per verificare quanto possano essere considerati tipici del suo tempo. In particolare ha notato che il suo percorso scolastico non corrisponde affatto, come vorrebbe l'*opinio communis*, al modello diffuso di un sistema a tre livelli in cui si susseguono, uno dopo l'altro in fasi nettamente distinte, la scuola elementare, la scuola di grammatica e quella di retorica.

⁵ L. Alfonsi, *Sant'Agostino e i metodi educativi dell'antichità*, in *S. Agostino educatore*, Atti della Settimana Agostiniana Pavese (Pavia, 16-24 aprile 1970), 2, Pavia, Mario Ponzio, 1971, pp. 41-55.

⁶ M. van Nieuwenhuizen-N. Brand-J.-M. Claassen, *Child psychology in the ancient world: Quintilian and Augustine on kindergarten education* (*Quintilian Institutio oratoria* 1.1-3, 1.11-12 and 2.1-3 and *Augustine Confessiones* 1), «Akroterion» XXXIX, 1994, pp. 12-26.

⁷ K. Voessing, *Saint Augustin et l'école antique: traditions et ruptures*, in *Augustinus Afer. Saint Augustin: africanité et universalité*, Actes du Colloque International (Alger-Annaba, 1-7 avril 2001), textes réunis par P.-Y. Fux, J.-M. Roessli, O. Wermelinger (Paradosis. Études de littérature et de théologie anciennes, 45/1), Fribourg (Suisse), Éditions Universitaires, 2003, 1, pp. 153-166.

Kajetan Gantar (2008)⁸ ha proposto osservazioni sulla lettura scolastica di Virgilio nelle *Confessioni*, che rievocano i vari ricordi rimasti impressi nella memoria: dalle percosse degli insegnanti alle lacrime per la sorte di Didone. L'indagine si sofferma sulle ragioni per cui l'Ipponense considera utile l'istruzione elementare, i cui risultati possono essere applicati nella vita pratica, e invece è critico nei confronti dell'insegnamento della grammatica, che comporta lo studio e gli esercizi sui testi poetici, affascinanti per le finzioni letterarie.

Il volume intitolato 'Agostino a scuola: letteratura e didattica' (2009)⁹, a cura di Fabio Gasti e Marino Neri, raccoglie i contributi presentati alla Giornata di studio tenutasi il 13 novembre 2008 presso l'Università di Pavia. Attinente all'argomento di questo saggio è soprattutto il primo contributo. Paola Francesca Moretti¹⁰ ha riesaminato l'esperienza di Agostino, come studente e come insegnante secondo il *curriculum* della scuola antica, nel racconto delle *Confessioni*, e in particolare ha approfondito il tema del disagio manifestato rispetto all'inutilità di tanta parte del sapere scolastico. Ha cercato poi di esemplificare come Agostino, pur sconfessando l'*utilitas* della sua formazione, plasmi lo stile delle *Confessioni* secondo un gusto e una sensibilità linguistica appresi a scuola.

3. I *realia* del mondo scolastico

Nelle pagine iniziali del contributo menzionato sopra, Paola Francesca Moretti si colloca nel solco degli studi di Henri-Irenée Marrou, evidenziando il fatto che l'esperienza di Agostino¹¹ corrisponde al per-

⁸ K. Gantar, *Beobachtungen zu Vergils Schullektüre in Augustins Confessiones: von den Prügelein der Lehrer zu den Tränen um Didos Schicksal*, in *Vergil und das antike Epos*, Festschrift Hans Jürgen Tschiedel, in Verbindung mit V.M. Strocka und R. von Haehling, herausgegeben von S. Freund und M. Vielberg, Stuttgart, Steiner, 2008 (Altertumswissenschaftliches Kolloquium, 20), pp. 425-435.

⁹ *Agostino a scuola: letteratura e didattica*, Atti della Giornata di studio di Pavia (13 novembre 2008), a cura di F. Gasti e M. Neri, Pisa, ETS, 2009 (Testi e studi di cultura classica, 43).

¹⁰ P.F. Moretti, *Agostino e la scuola. L'utilitas della formazione scolastica e la prosa delle Confessiones*, in *Agostino a scuola...* cit., pp. 19-55.

¹¹ Sulla formazione scolastica di Agostino, Marrou, *S. Agostino e la fine della cultura antica...* cit., in particolare la prima parte; N. McLynn, *Disciplines of Discipleship in Late Antique Education: Augustine and Gregory Nazianzen*, in *Augustine and the Disciplines:*

corso di studi che era tradizionale nella scuola antica¹²: prima, da studente, l'apprendimento degli *elementa* dal *primus magister* a Tagaste, la scuola del *grammaticus* a Madaura, la scuola del *rhetor* a Cartagine, dove si avvicina alla filosofia leggendo l'*Hortensius* di Cicerone; poi, da docente, l'insegnamento della grammatica a Tagaste (375 ca) e della retorica a Cartagine (376), a Roma (383) e infine a Milano (384). Nel racconto autobiografico è notevole la presenza di numerosi *realia* del mondo scolastico:

- la legislazione scolastica, con particolare riferimento ai provvedimenti giulianeî (362) che causano l'allontanamento del cristiano Mario Vittorino dall'insegnamento (*conf.* 8, 5, 10);
- il calendario scolastico con i periodi di vacanza, tra i quali c'erano le *vindemiales feriae* tra il 23 agosto e il 15 ottobre (*conf.* 9, 2, 2);
- i compensi percepiti dagli insegnanti, erogati in parte dallo Stato e in parte dai genitori degli studenti (*conf.* 1, 16, 26; 5, 12, 22);
- i luoghi dell'educazione: si fa scuola in aule che si affacciano su vie e piazze pubbliche (tipicamente, sul foro cittadino), o comunque in ambienti separati dall'esterno da tende (*conf.* 1, 13, 22); altre volte il docente accoglie gli studenti a casa propria (*conf.* 5, 12, 22);
- i metodi educativi usati per disincentivare comportamenti viziosi o incentivare comportamenti virtuosi degli studenti: alla scuola del *primus magister* (*conf.* 1, 9, 14-1, 9, 15) la *ferula* e le battute come punizione; alla scuola del *grammaticus* l'uso di applaudire per premiare i saggi retorici degli studenti migliori come incentivo all'apprendimento (*conf.* 1, 17, 27);

From Cassiciacum to Confessions, edited by K. Pollmann and M. Vessey, New York, Oxford University Press, 2005, pp. 25-48; *À l'école des anciens. Professeurs, élèves et étudiants*, textes réunis et présentés par L. Pernot, Paris, Les Belles Lettres, 2008 (Signets, 4), pp. 235-241.

¹² Sulla scuola antica rimane irrinunciabile la sintesi di H.-I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Studium, 1984 (La cultura, 15); Id., *S. Agostino e la fine della cultura antica...* cit. A questi si deve aggiungere R.A. Kaster, *Notes on 'Primary' and 'Secondary' Schools in Late Antiquity*, «Transactions of the American Philological Association» CXIII, 1983, pp. 323-346, che sottolinea come la rigida tripartizione, con una netta distinzione tra il livello elementare – *ludus* – e le scuole di *grammaticus* e *rhetor* non rifletta le testimonianze di tutte le fonti. Una rassegna di testimonianze letterarie sul tema delle relazioni educative fra maestro e discepolo si trova in *À l'école des anciens...* cit.

- il piano di studi proprio dei differenti ordini di scuola: lo studio del latino e del greco alla scuola del *grammaticus* (*conf.* 1, 13, 20); tra gli esercizi è menzionata un'etopea virgiliana consistente nel parafrasare in prosa il discorso di Giunone adirata (*conf.* 1, 17, 27).
- i ritratti di docenti e studenti: per quanto concerne gli studenti, Agostino lascia Cartagine a causa della loro turbolenza (*conf.* 5, 8, 14), ma a Roma trova allievi che non gli pagano il dovuto compenso (*conf.* 5, 12, 22).

4. Le fasi del percorso scolastico

Rispetto al quadro delineato sopra, Konrad Vössing propone alcune interessanti precisazioni. Il percorso scolastico di Agostino non corrisponde al modello di un sistema scolastico a tre livelli in cui si susseguono, in fasi nettamente distinte, la scuola elementare, la scuola di grammatica e quella di retorica¹³. È facile commettere l'errore di fare di Agostino l'esempio tipico di una carriera scolastica organizzata in questo modo, perché egli ha frequentato la scuola in tre città (Tagaste, Madaura e Cartagine) e parla di tre tipi di insegnanti: i *primi magistri*, i grammatici e i retori.

In *conf.* 1, 13, 20 Agostino distingue nettamente l'insegnamento elementare e l'insegnamento del grammatico; tuttavia non dice che era dovuto partire per Madaura per seguire questi corsi. In *conf.* 2, 2, 4-2, 3, 5 precisa che nel suo sedicesimo anno (370) aveva appena iniziato (*coeperam*) a studiare a Madaura, e dunque deve essere arrivato lì nell'anno 369, all'età di 14 anni. Di conseguenza fino ad allora era stato a scuola a Tagaste ed è da escludersi, semplicemente per questa cronologia, che fosse ancora alle prese con l'istruzione primaria (*primae litterae*); pertanto già a Tagaste si trovava presso la scuola del grammatico. Di questo fatto c'è anche una prova diretta: in *conf.* 1, 19, 30 Agostino dice di aver ingannato i genitori, il pedagogo (*paedagogus*, singolare) e i maestri (*magistri*, plurale)

¹³ Il tema era stato già ampiamente trattato in K. Vössing, *Augustins Schullaufbahn und das sog. dreistufige Bildungssystem*, in *L'Africa romana*, Atti del IX Convegno di studio (Nuoro, 13-15 dicembre 1991), a cura di A. Mastino, 2, Sassari, Gallizzi, 1992 (Pubblicazioni del Dipartimento di Storia dell'Università di Sassari, 20), pp. 881-900; Id., *Schule und Bildung im Nordafrika der römischen Kaiserzeit*, Bruxelles, Latomus, 1997 (Collection Latomus, 238), pp. 567-571.

per l'amore del gioco e la passione per le rappresentazioni teatrali. Qui Agostino menziona diversi insegnanti, e deve essere inteso alla lettera perché nella stessa frase parla di un (unico) pedagogo; non sappiamo se si tratta dei grammatici latini e greci o di un 'insegnante principale' e dei suoi 'assistenti' (*subdoctores*), uno dei quali forse si occupava del greco.

A 14 anni, nel 369, Agostino lascia le scuole di Tagaste per una scuola di livello superiore a Madaura. Ma anche questo non corrisponde allo schema di cui si è detto all'inizio: in questa scuola non studia solo grammatica latina ma anche retorica, come egli stesso afferma (*conf.* 2, 3, 5). Dopo essere stato costretto ad interrompere gli studi all'età di sedici anni (370), Agostino parte per una scuola di retorica a Cartagine. Poiché aveva già iniziato la formazione retorica ed era particolarmente dotato e molto motivato, è comprensibile che di lì a poco fosse tra gli studenti migliori e abbandonasse la scuola dopo circa due anni (373).

Allo stesso modo, durante la sua carriera di professore, le irregolarità continuano: Agostino passa dai banchi di scuola alla cattedra di professore all'età di 18 o 19 anni (a partire dall'autunno del 373), in un'età in cui gli altri andavano ancora a scuola. Insegna prima a Tagaste, dove pare che sia stato – come più tardi a Cartagine – allo stesso tempo docente in una 'scuola pubblica' e insegnante privato per i figli del suo benefattore Romaniano. Anche a Roma, dove arriva nell'autunno del 383, insegna per un periodo in una casa privata.

La mancanza di regole rigide concernenti le forme di organizzazione si spiega con una peculiarità dell'istruzione scolastica nel periodo imperiale: il contenuto dell'insegnamento stabilito dalla tradizione era riconosciuto da tutti, e costituiva la base di una cultura letteraria che era parte integrante dell'identità dell'*élite*. L'istruzione non era una questione che riguardava solo studenti e insegnanti, ma aveva il suo posto nella vita pubblica, facendo passare dal mondo della scuola a quello degli adulti; per questo motivo le forme di organizzazione potevano essere determinate dalle circostanze del momento senza alcun problema.

5. La struttura del testo

Collocandomi nel solco degli studi menzionati nelle pagine precedenti, mi propongo di riesaminare la struttura del testo. Nel racconto della

pueritia (conf. 1, 8, 13-1, 20, 31) il filo conduttore è il tema dell'apprendimento e dell'istruzione. Il tessuto narrativo risulta dall'intreccio della trama con i vari fili dell'ordito:

- l'acquisto della parola (1, 8, 13);
- a scuola: busse e derisioni degli adulti (1, 9, 14);
- disubbidienza dello scolaro per amore del gioco (1, 10, 16);
- avversione allo studio (1, 12, 19);
- greco e latino (1, 13, 20);
- la lettura dei poeti (1, 13, 22);
- difficoltà nello studio del greco (1, 14, 23);
- la poesia corrotta e corruttrice (1, 16, 26);
- impiego vano di un'intelligenza eccellente (1, 17, 27).

La narrazione si sviluppa intorno a due nuclei fondamentali.

I. Un primo nucleo è costituito dal confronto tra l'apprendimento della parola e l'istruzione nelle lettere. L'accostamento evidenzia la differenza tra l'uno e l'altro metodo di apprendimento.

- Nel primo caso il maestro è lo stesso bambino con l'intelligenza che ha ricevuto in dono, quando con gemiti e varie voci e vari movimenti delle membra vuole manifestare i sentimenti del suo cuore; nel secondo caso invece i maestri sono i *maiores*, che forniscono le parole secondo un certo ordine di insegnamento¹⁴.
- E ancora nel primo caso l'apprendimento avviene tra le carezze e i sorrisi e i giochi; invece nel secondo caso si incalza veementemente con crudeli terrori e pene per fare in modo che il fanciullo impari¹⁵.

¹⁴ Conf. 1, 8, 13 (ed. cit. I, p. 22): *Et memini hoc, et unde loqui didiceram, post adverti. Non enim docebant me maiores homines praebentes mihi verba certo aliquo ordine doctrinae sicut paulo post litteras, sed ego ipse mente, quam dedisti mihi, Deus meus, cum gemitibus et vocibus variis et variis membrorum motibus edere vellem sensa cordis mei, ut voluntati pareretur, nec valerem quae volebam omnia nec quibus volebam omnibus.*

¹⁵ Conf. 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 36): *Videlicet difficultas, difficultas omnino ediscendae linguae peregrinae, quasi felle aspergebat omnes suavitates graecas fabulosarum narrationum. Nulla enim verba illa noveram et saevis terroribus ac poenis, ut nossem, instabatur mihi vehementer. Nam et latina aliquando infans utique nulla noveram et tamen advertendo didici sine ullo metu atque cruciatu inter etiam blandimenta nutricum et ioca adridentium et laetitias alludentium.*

Di qui risulta che nell'apprendimento la *libera curiositas* ha maggiore forza rispetto alla *meticulosa necessitas*¹⁶. A questo proposito è utile anche il confronto sull'applicazione dell'uno e dell'altro metodo per quanto concerne i *pueri* e i *maiores*: premesso che in colui che è piccolo per età non è piccolo l'affetto¹⁷ e che in coloro che sono più grandi per età non è facile trovare un animo grande, le pene non incutono minore paura ai più piccoli rispetto ai più grandi¹⁸; inoltre le *nugae* dei più grandi sono considerate legittime e sono chiamate occupazioni, mentre le *nugae* dei più piccoli sono punite dai più grandi¹⁹. Di qui la conclusione che il metodo degli oneri e delle pene è meno efficace del metodo del gioco²⁰, in particolare per l'apprendimento dei più piccoli: l'urgenza deve venire dal proprio cuore e non da altre persone.

¹⁶ Conf. 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 38): *Hinc satis elucet maiorem habere vim ad discenda ista liberam curiositatem quam meticulosam necessitatem.*

¹⁷ Conf. 1, 9, 14 (ed. cit. I, p. 24): *Nam puer coepi rogare te, auxilium et refugium meum (Ps 93, 22; 17, 3), et in tuam invocationem rumpebam nodos linguae meae et rogabam te parvus non parvo affectu, ne in schola vapularem.*

¹⁸ Conf. 1, 9, 15 (ed. cit. I, p. 26): *Estne quisquam, Domine, tam magnus animus, praegrandi affectu tibi cohaerens, estne, inquam, quisquam – facit enim hoc quaedam etiam stoliditas – est ergo qui tibi pie cohaerendo ita sit affectus granditer, ut eculeos et ungulas atque huiusmodi varia tormenta, pro quibus effugiendis tibi per universas terras cum timore magno supplicatur, ita parvi aestimet, deridens eos, qui haec acerbissime formidant, quemadmodum parentes nostri ridebant tormenta, quibus pueri a magistris affligebamur? Non enim aut minus ea metuebamus aut minus te de his evadendis deprecabamur, et peccabamus tamen minus scribendo aut legendo aut cogitando de litteris, quam exigebatur a nobis.* La lezione *deridens*, attestata dal Monacensis Clm 14350 del X secolo e accolta dalla *Maurinorum editio Parisina* del 1679, sembra preferibile alla variante *diligens*, accolta nell'edizione del *Corpus Christianorum* e in quelle successive: *deridens*, richiamando il *topos* ricorrente nella letteratura agiografica del riso del martire di fronte ai tormenti, stabilisce un confronto (*quemadmodum*) con quello dei genitori sui tormenti dei figli. Il riso dei *maiores* e perfino dei *parentes* sulle *plagae* del fanciullo è ricordato in *conf.* 1, 9, 14.

¹⁹ Conf. 1, 9, 15 (ed. cit. I, p. 26): *Sed maiorum nugae negotia vocantur, puerorum autem talia cum sint, puniuntur a maioribus, et nemo miseratur pueros vel illos vel utrosque.*

²⁰ Conf. 1, 14, 23 (ed. cit. I, pp. 36-38): *Didici vero illa sine poenali onere urgentium, cum me urgeret cor meum ad parienda concepta sua, et † qua † non esset, nisi aliqua verba didicissem non a docentibus, sed a loquentibus, in quorum et ego auribus parturiebam quidquid sentiebam.* L'espressione *poenali onere* trova corrispondenza nella locuzione *onerosas poenalesque* in *conf.* 1, 13, 20.

II. Un secondo nucleo è il confronto tra l'apprendimento delle prime nozioni e quello delle lettere.

Non sono amate le lettere latine che insegnano i primi maestri: le prime nozioni, con le quali si impara a leggere e a scrivere, comportano oneri e pene non minori rispetto a tutte le lettere greche. Invece sono molto amate le lettere latine che insegnano i cosiddetti maestri di grammatica²¹.

Tuttavia le prime lettere, con le quali si apprende a leggere e a scrivere, sono migliori per tre ordini di motivi.

1. Innanzitutto sono più certe rispetto alle altre²². Infatti se si chiede ai maestri di grammatica: «Venne mai davvero Enea a Cartagine, come asserisce il poeta?», gli indotti risponderanno di ignorarlo, i più dotti affermeranno addirittura che non è così. Se invece si domanda loro con quali lettere si scrive il nome di Enea, tutti coloro che hanno appreso l'alfabeto risponderanno esattamente²³.

2. Poi sono più utili rispetto alle altre. Infatti se si chiede quale di queste due conoscenze sarebbe più dannoso per la vita dimenticare, se la lettura e la scrittura oppure le invenzioni dei poeti, tutti sanno quale sarebbe la risposta di chiunque non abbia perduto il senno²⁴.

3. Infine sono migliori anche sul piano della moralità. Infatti nei testi poetici ci sono contenuti immorali: Omero attribuiva qualità divine a uomini viziosi, per ottenere che i vizi non fossero ritenuti vizi, e chiunque vi si abbandonasse sembrasse imitare non già la corruzione umana,

²¹ Conf. 1, 13, 20 (ed. cit. I, p. 32): *Adamaveram enim latinas, non quas primi magistri, sed quas docent qui grammatici vocantur Nam illas primas, ubi legere et scribere et numerare discitur, non minus onerosas poenalesque habebam quam omnes graecas.*

²² Conf. 1, 13, 20 (ed. cit. I, pp. 32-34): *Nam utique meliores, quia certiores, erant primae illae litterae, quibus fiebat in me et factum est et habeo illud ut et legam, si quid scriptum invenio, et scribam ipse, si quid volo, quam illae, quibus tenere cogebar Aeneae nescio cuius errores oblitus errorum meorum et plorare Didonem mortuam, quia se occidit ab amore, cum interea me ipsum in his a te morientem Deus, vita mea (cfr. Jo 11, 25; 14, 6), siccis oculis ferrem miserrimus.*

²³ Conf. 1, 13, 22 (ed. cit. I, pp. 34-36): [...] *non clament adversus me venditores grammaticae vel emptores, quia, si proponam eis interrogans, utrum verum sit quod Aenean aliquando Carthaginem venisse poeta dicit, indoctiores nescire se respondebunt, doctiores autem etiam negabunt verum esse. At si quaeram quibus litteris scribatur Aeneae nomen, omnes mihi, qui haec didicerunt, verum respondent secundum id pactum et placitum, quo inter se homines ista signa firmarunt.*

²⁴ Conf. 1, 13, 22 (ed. cit. I, p. 36): *Item si quaeram quid horum maiore vitae huius incommodo quisque obliviscatur, legere et scribere an poetica illa figmenta, quis non videat quid responsurus sit qui non est penitus oblitus sui?*

ma la celestialità divina²⁵. Non è affatto vero che con queste sconchezze si apprendono più facilmente le parole; piuttosto, con queste parole si compiono più impudentemente le sconchezze²⁶.

6. La gradualità dell'apprendimento

Dall'analisi risulta che la struttura del testo è costruita secondo una *gradatio*: dapprima è stabilito un confronto tra l'apprendimento prescolastico e l'istruzione scolastica; poi, nell'ambito dell'istruzione scolastica, è operato un confronto tra l'apprendimento elementare e quello delle lettere, con riferimento alla grammatica ma anche ad uno degli esercizi preparatori (προγυμνάσματα) di retorica²⁷. Lo schema evidenzia la gradualità dell'istruzione, conferendo risalto agli elementi di continuità e di discontinuità. Nel passaggio da un grado a quello superiore (parola → prime nozioni → grammatica → retorica) cambia di volta in volta il maestro (bambino²⁸ → *primus magister* → *grammaticus* → *rhetor*), che ha competenze sempre più specialistiche; permangono però i due aspetti che contraddistinguono il processo di apprendimento. Da un lato ciò che attiene l'ambito motivazionale: l'intenzione di esprimere la propria volontà²⁹, l'amore del gioco³⁰, il desiderio di primeggiare nel confronto con gli altri³¹ e la curiosità verso ciò che è finzione, favoloso e

²⁵ Conf. 1, 16, 25 (ed. cit. I, p. 40): *Sed verius dicitur, quod fingeat haec quidem ille, sed hominibus flagitiosis divina tribuendo, ne flagitia flagitia putarentur et ut quisquis ea fecisset, non homines perditos sed caelestes deos videretur imitatus.*

²⁶ Conf. 1, 16, 26 (ed. cit. I, pp. 40-42): *Non omnino, non omnino per hanc turpitudinem verba ista commodius discuntur, sed per haec verba turpitudine ista confidentius perpetratur.*

²⁷ L'esempio proposto da Agostino, il monologo di Giunone adirata (conf. 1, 17, 27), appartiene alla specie chiamata 'etopea' che si colloca al nono posto della serie che cominciava con la favola, continuava con la narrazione, la 'cria', la sentenza, la confutazione (o conferma) di un mito, il luogo comune, l'elogio (o il biasimo), il paragone, e terminava dopo l'etopea con la descrizione e la tesi e discussione di un progetto di legge.

²⁸ Conf. 1, 8, 13.

²⁹ Conf. 1, 6, 8 (ed. cit. I, p. 14): [...] *voluntates meas volebam ostendere eis, per quos implerentur [...]*; 1, 8, 13 (ed. cit. I, p. 22): [...] *edere vellem sensa cordis mei, ut voluntati pareretur [...]*.

³⁰ Conf. 1, 10, 16 (ed. cit. I, p. 28): [...] *amore ludendi [...]*; 1, 19, 30 (ed. cit. I, p. 46): [...] *amore ludendi [...]*.

³¹ Conf. 1, 10, 16 (ed. cit. I, p. 28): [...] *amans in certaminibus superbas victorias [...]*; 1, 17, 27 (ed. cit. I, p. 42): [...] *mihi recitanti acclamabatur prae multis coaetaneis et conlec-*

spettacolare³², cioè fuori dell'ordinario. Dall'altro lato ciò che concerne l'ambito disciplinare: la disciplina³³, la costrizione³⁴, le busse³⁵, la paura e il timore³⁶.

7. *Libera curiositas e meticulosa necessitas*

Peraltro questi due aspetti antitetici, cioè la *libera curiositas* e la *meticulosa necessitas*³⁷, non sono reciprocamente esclusivi ma complementari: l'uno non può essere senza l'altro e viceversa. Infatti la curiosità, non raffrenata dalla disciplina, si volge verso ciò che è straordinario, e dunque spesso verso ciò che è finto³⁸ falso³⁹ erroneo⁴⁰ immorale⁴¹; il

toribus meis?; 1, 19, 30 (ed. cit. I, p. 46): *In quo etiam ludo fraudulentas victorias ipse vana excellentiae cupiditate victus saepe aucupabar.*

³² *Conf.* 1, 10, 16 (ed. cit. I, p. 28): [...] *amans [...] scalpi aures meas falsis fabellis, quo prurirent ardentius, eadem curiositate magis magisque per oculos emicante in spectacula [...]*; 1, 19, 30 (ed. cit. I, p. 46): [...] *studio spectandi nugatoria et imitandi ludicra inquietudine [...]*.

³³ *Conf.* 1, 15, 24 (ed. cit. I, p. 38): [...] *cum vana discerem, tu disciplinam dabas mihi [...]*; 1, 18, 29 (ed. cit. I, p. 44): [...] *contra disciplinam grammaticam [...]*.

³⁴ *Conf.* 1, 9, 14 (ed. cit. I, p. 24): [...] *aerumnosas vias, per quas transire cogebarur multiplicato labore et dolore [...]*; 1, 12, 19 (ed. cit. I, p. 32): [...] *non enim discerem, nisi cogerer [...]* *me discere cgebant [...]*; 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 36): [...] *discere coguntur [...]*; 1, 17, 27 (ed. cit. I, p. 42): [...] *figmentorum poeticorum vestigia errantes sequi cogebarur [...]*.

³⁵ *Conf.* 1, 9, 14 (ed. cit. I, p. 24): [...] *si segnis in discendo essem, vapulabam [...]* *ne in schola vapularem*; 1, 9, 15 (ed. cit. I, p. 26): [...] *vapulasse me, quia ludebam pila [...]* *idem ipse a quo vapulabam [...]*; 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 38): [...] *a magistrorum ferulis [...]*; 1, 19, 30 (ed. cit. I, p. 48): [...] *ferulis [...]*.

³⁶ *Conf.* 1, 9, 15 (ed. cit. I, p. 26): [...] *ea metuebamus [...]*; 1, 13, 22 (ed. cit. I, p. 34): *Non clament aduersus me quos iam non timeo [...]*; 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 36): [...] *sine ullo metu atque cruciatu [...]*; 1, 17, 27 (ed. cit. I, p. 42): [...] *plagarum metu [...]*; 1, 19, 30 (ed. cit. I, p. 46): [...] *timebam barbarismum facere [...]*.

³⁷ *Conf.* 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 38): *Hinc satis elucet maiorem habere vim ad discenda ista liberam curiositatem quam meticulosam necessitatem.*

³⁸ *Conf.* 1, 13, 22 (ed. cit. I, p. 36): [...] *poetica illa figmenta [...]*; 1, 16, 25 (ed. cit. I, p. 40): *Fingebat haec Homerus (Cic., Tusc. 1, 26, 65) [...]*; 1, 17, 27 (ed. cit. I, p. 42): [...] *figmentorum poeticorum [...]*.

³⁹ *Conf.* 1, 10, 16 (ed. cit. I, p. 28): [...] *falsis fabellis [...]*; 1, 16, 25 (ed. cit. I, p. 40): [...] *lenocinante falso tonitru [...]*.

⁴⁰ *Conf.* 1, 13, 20 (ed. cit. I, pp. 32-34): [...] *errorum meorum [...]*; 1, 13, 22 (ed. cit. I, p. 34): [...] *erroris [...]*; 1, 16, 26 (ed. cit. I, p. 42): [...] *erroris [...]*; 1, 17, 27 (ed. cit. I, p. 42): [...] *errantes [...]*; 1, 20, 31 (ed. cit. I, p. 48): [...] *errores [...]*.

⁴¹ Il tema dell'immoralità è sviluppato mediante le immagini del fiume delle consuetudini umane e del fiume tartareo. *Conf.* 1, 16, 25 (ed. cit. I, p. 38): *Sed vae tibi, flumen moris*

desiderio di conoscere è un impulso fondamentale per l'apprendimento, ma spesso si indirizza male, verso ciò che è vano⁴² e inutile. La disciplina è necessaria per raffrenare la curiosità, in modo che si volga anche verso ciò che è ordinario, e dunque verso ciò che è reale e vero, spesso più usuale e banale ma al contempo più utile⁴³; pertanto la disciplina è fondamentale, ma non deve limitare eccessivamente o impedire il libero e spontaneo desiderio di conoscere.

Solo un rapporto equilibrato tra la curiosità e la disciplina permette di ottenere il massimo dei risultati nel processo di apprendimento, indirizzando il naturale desiderio di conoscenza verso ciò che è reale e utile. Questo vale in modo particolare per gli studi liberali, cioè per gli studi degni di un uomo libero: questi studi possono davvero promuovere la libertà a condizione che sia chiara la differenza che c'è tra realtà e finzione, vero e falso, rettitudine ed errore, moralità ed immoralità; infatti solo colui che è in grado di distinguere la realtà dalla finzione e il vero dal falso può confrontarsi con situazioni che esistono effettivamente e non solo nell'immaginazione; e solo colui che è in condizione di discernere ciò che è secondo l'ordine della natura e secondo l'ordine che gli uomini si danno per la vita sociale può trovare il proprio posto nell'uno e nell'altro ordine. Dunque gli studi liberali operano davvero ciò che è significato con questa denominazione quando favoriscono ciò che è necessario e utile per l'esercizio della libertà.

humani! Quis resistet tibi? (Ps 75, 8) Quandiu non siccaberis? Quousque volves Evae filios in mare magnum et formidulosum, quod vix transeunt qui lignum conscenderint?; 1, 16, 26 (ed. cit. I, p. 40): Et tamen, o flumen tartareum, iactantur in te filii hominum cum mercedibus, ut haec discant, et magna res agitur, cum hoc agitur publice in foro, in conspectu legum supra mercedem salaria decernentium, et saxa tua percutis et sonas dicens: «Hinc verba discuntur, hinc acquiritur eloquentia rebus persuadendis sententiisque explicandis maxime necessaria».

⁴² Conf. 1, 13, 22 (ed. cit. I, p. 36): [...] illa inania [...] dulcissimum spectaculum vanitatis [...]; 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 36): [...] dulcissime vanus est [...]; 1, 15, 24 (ed. cit. I, p. 38): [...] cum vana discerem [...] in eis vanis [...]; 1, 17, 27 (ed. cit. I, p. 42): Nonne ecce illa omnia fumus et ventus? [...] per inania nugarum [...]; 1, 18, 28 (ed. cit. I, pp. 42-44): [...] in vanitates ita ferebar [...].

⁴³ Conf. 1, 9, 14 (ed. cit. I, p. 24): [...] quid utilitatis esset [...]; 1, 12, 19 (ed. cit. I, p. 32): [...] utebaris ad utilitatem meam [...]; 1, 13, 22 (ed. cit. I, p. 36): [...] cum illa inania istis utilioribus amore praeponebam [...]; 1, 15, 24 (ed. cit. I, p. 38): [...] quidquid utile [...] multa verba utilia [...].

I contenuti che sono trasmessi dalle parole non possono essere considerati indifferenti: alcuni sono utili e invece altri sono inutili e dannosi perché sono fuorvianti. «Non accuso le parole, che direi vasi eletti e preziosi (cfr. Act 9, 15; Prv 20, 15; 1 Pt 2, 6), ma il vino dell'errore, che in esse ci era propinato da maestri ebbri, e che dovevamo sorbire, pena le busse, senza possibilità di appellarci a un giudice sobrio»⁴⁴. Queste e le altre osservazioni di cui è disseminato il racconto dell'esperienza scolastica nella *pueritia* sono tanto più penetranti in quanto si riferiscono al criterio che regola dall'interno l'insegnamento, stabilendo un confronto tra ciò che dovrebbe essere e ciò che invece è nella realtà. Gli studi liberali sono effettivamente tali, non solo di nome ma anche di fatto, se sono condotti in modo da risultare utili per promuovere l'esercizio della libertà; tuttavia l'esperienza scolastica della fanciullezza di Agostino è sintetizzata esponendo due situazioni in cui questo non avviene. Nel primo caso il problema concerne soprattutto il metodo: i contenuti appresi dal *primus magister* (leggere, scrivere, contare) sono utili, e tuttavia risultano odiosi per il modo in cui sono insegnati (la disciplina, la costrizione, le busse, la paura e il timore). Quando il metodo di insegnamento privilegia eccessivamente la *meticulosa necessitas*, sacrifica invece la *libera curiositas*, cioè il naturale desiderio di conoscenza. Nel secondo caso il problema riguarda invece soprattutto i contenuti: infatti alla scuola del *grammaticus* si studiano i testi poetici, i cui argomenti sono piacevoli in quanto stimolano l'immaginazione e la *libera curiositas*, ma non sono utili in quanto si tratta di finzioni letterarie.

La seconda parte del libro I (1, 8, 13-1, 20, 31), dove la trama è il tema della disciplina impartita a scuola, trova corrispondenza nella prima parte del libro II (2, 1, 1-2, 4, 9), dove il filo conduttore è invece la mancanza di disciplina per l'interruzione della scuola⁴⁵. Dal punto di vista della tecnica compositiva è interessante notare che la materia

⁴⁴ Conf. 1, 16, 26 (ed. cit. I, p. 42): *Non accuso verba quasi vasa electa atque pretiosa* (cfr. Act 9, 15; Prv 20, 15), *sed vinum erroris, quod in eis nobis propinabatur ab ebriis doctoribus, et nisi biberemus, caedebamur nec appellare ad aliquem iudicem sobrium licebat*.

⁴⁵ Conf. 2, 3, 5 (ed. cit. I, p. 56): *Et anno quidem illo intermissa erant studia mea [...]*; 2, 3, 6 (ed. cit. I, p. 58): *Sed ubi sexto illo et decimo anno interposito otio ex necessitate domestica feriatas ab omni schola [...]*; 2, 3, 8 (ed. cit. I, p. 62): *Relaxabantur etiam mihi ad ludendum habentiae ultra temperamentum severitatis in dissolutionem affectionum variarum [...]*.

è disposta in modo tale da porre l'accento prima su un aspetto e poi su quello contrario, connessi nella continuità della narrazione ma nettamente distinti per l'interruzione che separa i due libri. Con questa disposizione è ottenuto un bilanciamento tra le osservazioni proposte nell'uno e nell'altro libro: le critiche rivolte alla scuola, e in particolare alla disciplina (più precisamente alla *meticulosa necessitas*), sono equilibrate dalle critiche ancor più forti all'interruzione della scuola e alla conseguente mancanza di disciplina.

8. La pedagogia e le emozioni

Come si è detto, il racconto della *pueritia* è una fonte importante non soltanto per i *realia* del mondo scolastico ma anche per la comprensione della dinamica interna che regola i processi di apprendimento, nella continua interazione tra la *libera curiositas* e la *meticulosa necessitas*. Il testo agostiniano si inserisce nel solco della tradizione per l'attenzione agli aspetti oggettivi dell'istruzione scolastica (tempi e luoghi, metodi educativi, piano di studi) e al contempo risulta innovativo per la sensibilità agli aspetti soggettivi, vale a dire a ciò che avviene all'interno dell'animo di colui che apprende. Nella storia degli studi è stata rivolta un'attenzione specifica ora agli uni ora agli altri: nei numerosi e fondamentali studi sulla scuola antica, sulla storia dell'educazione, sui metodi educativi, sulla pedagogia si trovano interessanti osservazioni sugli aspetti psicologici, e questi sono stati anche oggetto di indagini specifiche⁴⁶. Esaminare le emozioni che presiedono ai processi di apprendimento significa andare al cuore di questi stessi processi, osservare le forze che muovono dall'interno l'animo, sia quando la curiosità e il desiderio di conoscere diventano uno stimolo che spinge a imparare, sia quando il timore della disciplina risulta essere un freno che può limitare l'eccessiva curiosità. Nelle pagine seguenti sono esaminate due emozioni fondamentali: la letizia, corrispondente a un'attitudine espansiva, e il timore, che invece comporta una misura restrittiva.

⁴⁶ Per esempio, van Nieuwenhuizen-Brand-Claassen, *Child psychology in the ancient world...* cit.

8.1 La letizia del gioco

L'allegria dei compagni di gioco (*inter [...] laetitia alludentium*⁴⁷) e le affettuose premure delle nutrici sono segni di amore che il bambino ricambia con il sorriso, come se avesse un'illimitata gioia da condividere. Con gemiti e suoni e vari gesti del corpo cerca già di esprimere i sentimenti, ma non riesce ancora a manifestare tutto ciò che vuole; intanto osserva con attenzione il comportamento delle persone intorno a lui quando nominano una cosa, e si imprime nella memoria il fatto che chiamano quella cosa con quel suono quando vogliono indicarla; così pian piano comincia a collegare le parole con le cose, giungendo a scambiare con le persone tra cui vive i segni che esprimono la sua volontà⁴⁸.

L'intenzione comunicativa che emerge in questa fase di vita è già attentamente descritta nel trattato di Cicerone *Sui limiti del bene e del male*: «[Il fanciullo] non tosto acquista forza che usa del sentimento, ed usa dell'animo, ossia della mente: si conosce nelle parti di sé, si leva in piedi, usa le mani, e conosce la sua nutrice. Quindi gode alla vista dei fanciulli suoi simili; volentieri si trova in loro compagnia, e si dà con essi ai giochi, e all'udire favole; a chi lo fa progredire in quegli inizi di scienza, cerca di rendersi grato; mette attenzione a ciò che vede, e sempre più curioso comincia a riflettere e ad apprendere, e vuole sapere tutti i nomi delle cose che gli vengono care; si leva talvolta a contesa con altri suoi pari, e vincitore si dà alla allegria, vinto si abbandona alla mestizia, ed invilisce»⁴⁹.

⁴⁷ *Conf.* 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 36).

⁴⁸ Cfr. *conf.* 1, 8, 13. Attenta è la rappresentazione dell'espressività infantile, la cui inadeguatezza è indicata con un'*adiunctio* e un *polyptoton* (*nec valerem quae volebam omnia nec quibus volebam omnibus*), e ancor più accurata è la descrizione delle fasi dell'apprendimento della lingua: 1. l'ascolto della voce e l'osservazione dei movimenti del corpo indicanti la cosa; 2. l'associazione fra la parola e la cosa; 3. l'impressione ritenuta nella memoria; 4. il collegamento fra le parole e le intenzioni altrui; 5. l'espressione della propria volontà attraverso le parole. La conoscenza della lingua è orientata all'espressione dei sentimenti, designati dalla locuzione *sensa cordis* e dalla frase *affectionem animi in petendis, habendis, reiciendis fugiendis rebus*, che indica in forma implicita – corrispondente alla sensibilità ancora inconsapevole dell'infante – i quattro principali moti dell'animo: il desiderio, la letizia, la tristezza, il timore.

⁴⁹ *Cic., fin.* 5, 15, 42 (M. Tullius Cicero, *De finibus bonorum et malorum*, recensuit C. Moreschini 2005, Monachii-Lipsiae, K.G. Saur [Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana], pp. 178-179): [...] *cum autem paulum firmitatis accessit, et animo*

L'inclinazione a manifestare i sentimenti è presente fin dall'infanzia, e si esprime in forme non verbali e poi verbali chiedendo di essere accolta con gioioso affetto; la letizia ha un ruolo insostituibile per il suo carattere partecipativo che sollecita l'attitudine relazionale del bambino, stimolando l'apprendimento della lingua che diventa il principale mezzo per comunicare: l'uso della parola, che segna il passaggio dall'infanzia alla fanciullezza, è acquisito senza alcuna costrizione o pena, diversamente dalle nozioni studiate a scuola negli anni successivi. Ricordando la difficoltà nell'imparare la lingua greca, della quale non conosceva alcuna parola, il vescovo di Ippona propone il confronto con quella latina: *Nam et latina aliquando infans utique nulla noveram et tamen advertendo didici sine ullo metu atque cruciatu inter etiam blandimenta nutricum et ioca adridentium et laetitias alludentium*⁵⁰. Anche di questa non sapeva nulla nell'infanzia, ma l'ha appresa con la semplice attenzione, senza alcuna paura e tormento, al contrario fra le carezze delle nutrici e le facezie e l'ilarità di chi gli stava attorno e la letizia di chi giocava con lui.

Tra l'apprendimento del greco e quello del latino corre la differenza esistente tra una conoscenza conseguita attraverso la durezza di imposizioni esterne e una ricevuta per via familiare, giocosa e soprattutto naturale, cioè connessa con la libera esigenza di esprimere la propria personalità⁵¹. La sensibilità infantile si manifesta nelle carezze, nei sorrisi, nel gioco; la dimensione estrinseca di questa affettività è indicata nel testo dalla forma plurale del sostantivo *laetitias*, che suggerisce la preminenza del significato oggettivo di 'manifestazioni esteriori di ilarità' su quello soggettivo di 'emozione'. L'accostamento delle letizie al gioco e alle carezze evoca una sensibilità fortemente influenzata dalle percezioni tattili;

utuntur et sensibus conitunturque ut sese erigant, et manibus utuntur et eos agnoscunt a quibus educantur. Deinde aequalibus delectantur lubenterque se cum iis congregant dantque se ad ludendum fabellarumque auditione ducuntur deque eo quod ipsis superat aliis gratificari volunt animadvertuntque ea quae domi curiosius incipiuntque commentari aliquid et discere et eorum quos vident volunt non ignorare nomina, quibusque rebus cum aequalibus decertant, si vicerunt, efferunt se laetitia, victi debilitantur animosque demittunt. Quorum sine causa fieri nihil putandum est [...].

⁵⁰ Conf. 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 36).

⁵¹ Fra i due metodi di insegnamento Agostino critica maggiormente quello della costrizione. Cfr. Alfonsi, *Sant'Agostino e i metodi educativi...* cit., pp. 45-46.

l'opposizione al *metus* è inoltre indicativa di un'affettività elementare, regolata dai due fondamentali atteggiamenti verso l'ambiente circostante: quello difensivo rappresentato dalla paura e quello esplorativo costituito dalla letizia, che favorisce la conoscenza.

8.2 *Il timore dei tormenti*

L'espressione *cum timore magno*⁵² indica il terrore dei tormenti inflitti nei processi, un sentimento non meno intenso del timore che il fanciullo ha delle vergate inferte a scuola. Delle tante paure puerili, nelle *Confessioni* è menzionata soltanto quella delle punizioni, associata all'ingresso nella procellosa società umana⁵³: diventando parte di un contesto più ampio di quello familiare, il bambino è mosso dal timore ad adeguarsi alla volontà dei *maiores*, che hanno tracciato le angosciose vie per le quali è costretto a camminare con moltiplicata fatica e dolore⁵⁴. Severa è la disciplina della scuola romana⁵⁵; i cui metodi fanno ricorso alla coercizione, ai rimproveri, ai castighi; per gli antichi il ricordo della scuola è associato a quello delle grida, dei colpi, degli strepiti di dolore⁵⁶: «sottoporre la mano alla ferula», *manum ferulae subducere*⁵⁷, è un'elegante perifrasi per dire «studiare».

Con il tempo inizia tuttavia a manifestarsi una nuova sensibilità, che non mostra soltanto sdegno e orrore verso la violenza in se stessa⁵⁸, ma è anche attenta ai sentimenti dei fanciulli. La paura puerile della ferula compare nella lettera che Ausonio scrive al nipote: «E non temere: per quanto la scuola risuoni di molte percosse e il vecchio maestro mostri un volto truculento, non ti agiti il timore e il risuonare delle percosse alle

⁵² *Conf.* 1, 9, 15 (ed. cit. I, p. 26).

⁵³ Cfr. *conf.* 1, 8, 13.

⁵⁴ Cfr. *conf.* 1, 9, 14.

⁵⁵ Cfr. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità...* cit.

⁵⁶ Sulle grida dei maestri, sugli strepiti e sulle piaghe cfr. Mart. 9, 69, 11-12; Iuv. 14, 18-22; Hor., *epist.* 2, 1, 70; Suet., *gramm.* 9, 2.

⁵⁷ Cfr. Iuv. 1, 15-18; Hier., *epist.* 57, 12. Un'espressione analoga si trova in Ov., *am.* 1, 13, 17 (*subeant tenerae verbera saeva manus*); diversa è invece la locuzione di Hier., *epist.* 50, 5 (*manum ferulae subtraximus*).

⁵⁸ Cfr. Quint., *inst.* 1, 3, 14.

prime ore del mattino, o che il manico della frusta vibri, che vi sia molto apparato di verghe, che una pelle ingannevolmente nasconda lo staffile»⁵⁹.

Una partecipazione emotiva ancora più intensa emerge dalla *Città di Dio*, dove Agostino ricorda il terrore delle percosse⁶⁰. Nelle *Confessioni* l'Ipponense si interroga angosciosamente sulle disposizioni d'animo verso il dolore, stabilendo un confronto fra i martiri, i quali ridono delle torture che sono loro inflitte, e i genitori, i quali ridono dei tormenti inferti dai maestri ai fanciulli⁶¹: *Estne quisquam, Domine, tam magnus animus, praegrandi affectu tibi cohaerens, estne, inquam, quisquam – facit enim hoc quaedam etiam stoliditas – est ergo qui tibi pie cohaerendo ita sit affectus granditer, ut eculeos et ungulas atque huiuscemodi varia tormenta, pro quibus effugiendis tibi per universas terras cum timore magno supplicatur, ita parvi aestimet, deridens eos, qui haec acerbissime formidant, quemadmodum parentes nostri ridebant tormenta, quibus pueri a*

⁵⁹ Auson., *protr. ad nep.* 24-32 (*Decimi Magni Ausonii Opera*, recognovit brevis annotatione critica instruxit R.P.H. Green, Oxonii, e typographeo Clarendoniano, 1999 [Scriptorum Classicorum Bibliotheca Oxoniensis], p. 25): *tu quoque ne metuas, quamvis schola verbere multo / increpet et truculenta senex gerat ora magister: / degeneres animos timor arguit. at tibi consta / intrepidus, nec te clamor plagaeque sonantes / nec matutinis agitet formido sub horis. / quod sceptrum vibrat ferulae, quod multa supellex / virgea, quod fallax scuticam praetexit aluta, / quod fervent trepido subsellia vestra tumultu, / pompa loci et vani fucatur scaena timoris.*

⁶⁰ Il ricordo delle sofferenze subite a scuola (cfr. L.C. Ferrari, *The Boyhood Beatings of Augustine*, «Augustinian Studies» V, 1974, pp. 1-14) è ancora vivo al momento della composizione di *civ.* 21, 14 (NBA 5/3, p. 252): *Non enim parva poena est ipsa insipientia vel imperitia, quae usque adeo fugienda merito iudicatur, ut per poenas doloribus plenas pueri cogantur quaeque artificia vel litteras discere; ipsumque discere, ad quod poenis adiguntur, tam poenale est eis, ut nonnumquam ipsas poenas, per quas compelluntur discere, malint ferre quam discere. Quis autem non exhorreat et mori eligat, si ei proponatur aut mors perpetiendi aut rursus infantia?*

⁶¹ Nel confronto fra i colpi della ferula e i cavalletti, gli unghioni e gli altri strumenti di tortura P. Courcelle (*Recherches sur les Confessions de saint Augustin*, Paris, E. de Boccard, 1968², p. 50) individua un'*amplificatio* che ricalca gli sviluppi della diatriba stoica, nella quale i fanciulli sono paragonati agli adulti: in modo non diverso da Seneca, che osserva che le occupazioni degli adulti non hanno maggiore importanza dei giochi dei fanciulli, Agostino conclude che il timore di questi non è meno intenso della paura di quelli. Sull'accostamento delle punizioni scolastiche al martirio cfr. Pellegrino, *Aspectos pedagógicos de las Confesiones* cit., pp. 57-59. Sull'uso dell'*ungula* e dell'*eculeus* nei processi cfr. Cypr., *ad Donat.* 10; *laps.* 13. Un'esortazione a non adoperare l'*eculeus* e le *ungulae* ma le *virgae*, che sono adottate dai maestri, dai genitori e dai vescovi, si trova in Aug., *epist.* 133, 2.

*magistris affligebamur? Non enim aut minus ea metuebamus aut minus te de his evadendis deprecabamur [...]*⁶². Esiste qualcuno che, devotamente legato a Dio, sia animato da un affetto⁶³ tanto grande da tenere in così poco conto i cavalletti e gli unghioni di ferro e i vari tormenti di questo genere, per fuggire i quali in ogni parte della terra si supplica Dio con grande timore, deridendo coloro che li temono aspramente come i genitori ridono dei tormenti con i quali i fanciulli sono afflitti dai maestri? Questi infatti non hanno minor paura, né pregano Dio con minore veemenza di poterli evitare.

Il puerile *metus* della verga non è meno intenso del *timor magnus* delle torture con le quali nei processi sono immobilizzate e lacerate le membra per estorcere la confessione. Dinanzi alla sofferenza evocata in tutta la sua evidenza, il timore preserva l'incolumità dell'esistenza; più forte del sentimento sorto dall'istinto di conservazione in difesa della salute fisica è tuttavia quello ispirato da Dio per la salvezza spirituale: se non è piccolo l'affetto del bambino che prega per non essere percosso a scuola, grande è quello dell'uomo che tiene in così poca considerazione le torture da deridere coloro che ne sono atterriti.

9. Conclusioni

In questo saggio è stato seguito un percorso che dagli aspetti oggettivi passa gradualmente a quelli soggettivi. Nella storia degli studi è stata rivolta un'attenzione specifica ora agli uni ora agli altri, ma in realtà il tessuto narrativo del racconto della *pueritia* risulta dall'intreccio di entrambi gli aspetti: i *realia* del mondo scolastico e le emozioni associate ai processi conoscitivi. In effetti la struttura testuale comporta un movimento del discorso che evidenzia la dinamica dell'apprendimento, contraddistinta dalla continua interazione tra ciò che avviene all'interno e all'esterno del soggetto: per un verso l'infante vuole manifestare la

⁶² *Conf.* 1, 9, 15 (ed. cit. I, p. 26).

⁶³ La traduzione letterale «affetto» indica meglio di «sentimento» la disposizione d'animo di chi è devotamente legato a Dio, e per questo è incurante delle sofferenze fisiche; la parola «tormenti», riferita alle torture inflitte nei processi e alle punizioni inflitte nella scuola, stabilisce un confronto che non si evince dai termini «torture» e «punizioni».

sua volontà alle persone più grandi che sono in grado di compierla⁶⁴ e vuole conoscere le cose che sono intorno a sé⁶⁵; per altro verso il *puer* deve sottostare alla volontà dei *maiores*⁶⁶ e deve essere istruito nelle conoscenze stabilite da coloro che hanno tracciato le vie penose per le quali è costretto a passare⁶⁷.

Come si è detto, la struttura del testo è costruita secondo una *gradatio*, che mostra al contempo una continuità e una discontinuità: il processo di apprendimento inizia già prima della scuola, con l'acquisizione della parola, e prosegue poi nella scuola, con l'istruzione elementare e poi con quella grammaticale. Dunque la continuità e la discontinuità sono riconoscibili già negli aspetti esteriori, cioè nei risultati dell'apprendimento: in effetti c'è un filo conduttore e un progresso, dall'uso della parola all'istruzione nelle *primae litterae* e poi nella *grammatica*. Ma la continuità e la discontinuità sono soprattutto negli aspetti interiori, cioè nei fattori che regolano i processi conoscitivi. Per un verso questi fattori sono sempre gli stessi: da una parte la *libera curiositas*, cioè il desiderio di conoscere che liberamente nasce dentro di sé, e dall'altra parte la *meticulosa necessitas*, cioè la necessaria disciplina che è imposta da altri per mezzo della paura. Per altro verso il rapporto tra questi fattori muta nelle diverse fasi dell'apprendimento: in effetti nella fase prescolastica c'è solo la curiosità⁶⁸, e invece dall'inizio della scuola c'è anche la disciplina,

⁶⁴ Conf. 1, 6, 8 (ed. cit. I, p. 14): [...] *voluntates meas volebam ostendere eis, per quos implerentur, et non poteram, quia illae intus erant, foris autem illi nec ullo suo sensu valebant introire in animam meam*; 1, 8, 13 (ed. cit. I, p. 22): [...] *ego ipse mente, quam dedisti mihi, Deus meus, cum gemitibus et vocibus variis et variis membrorum motibus edere vellem sensa cordis mei, ut voluntati pareretur* [...].

⁶⁵ Conf. 1, 8, 13 (ed. cit. I, p. 22): *Prensabam memoria, cum ipsi appellabant rem aliquam et cum secundum eam vocem corpus ad aliquid movebant, videbam, et tenebam hoc ab eis vocari rem illam quod sonabant, cum eam vellent ostendere*.

⁶⁶ Conf. 1, 8, 13 (ed. cit. I, p. 24): [...] *vitae humanae procellosam societatem altius ingressus sum pendens ex parentum auctoritate nutuque maiorum hominum*.

⁶⁷ Conf. 1, 9, 14 (ed. cit. I, p. 24): *Laudabatur enim hoc a maioribus, et multi ante nos vitam istam agentes praestruxerant aerumnosas vias, per quas transire cogebamur multiplicato labore et dolore filiis Adam* (cfr. Gn 3, 16).

⁶⁸ Conf. 1, 14, 23 (ed. cit. I, p. 36): *Nam et latina aliquando infans utique nulla noveram et tamen advertendo didici sine ullo metu atque cruciatu inter etiam blandimenta nutricum et ioca adridentium et laetitias alludentium. Didici vero illa sine poenali onere urgentium, cum me urgeret cor meum ad parienda concepta sua* [...].

che nell'istruzione elementare diventa anche eccessiva con il ricorso alla costrizione e alle busse⁶⁹, mentre la curiosità aumenta nell'istruzione grammaticale che risulta piacevole per la lettura delle finzioni poetiche⁷⁰.

Il progresso nell'apprendimento della lingua e delle lettere non va sempre di pari passo con il progresso nella motivazione, perché nella scuola il desiderio di esprimere la propria volontà e di conoscere ciò che avviene intorno a sé è contenuto entro i limiti stabiliti dalla disciplina. Questo è necessario, come si evince chiaramente dalla stessa struttura del testo: le critiche rivolte alla scuola, e in particolare alla disciplina (*conf.* 1, 8, 13-1, 20, 31), sono equilibrate dalle critiche ancor più forti all'interruzione della scuola e alla conseguente mancanza di disciplina (*conf.* 2, 1, 1-2, 4, 9). Dunque la disciplina è necessaria ma non deve andare oltre la giusta misura, fino al punto di diventare un freno che potrebbe rallentare eccessivamente o addirittura impedire la *libera curiositas*, motore di tutti i processi conoscitivi.

Il movimento del discorso, che ripetutamente passa dall'ambito dell'esteriorità a quello dell'interiorità e viceversa, porta l'attenzione su quello che può essere considerato il 'cuore' dei processi di apprendimento: in effetti le emozioni sono le forze che determinano dall'interno il processo conoscitivo. Si tratta di due fondamentali moti dell'animo: la letizia, corrispondente a un'elazione dell'animo, comporta un'attitudine espansiva; invece la paura, consistente in un'avversione dell'animo, implica una misura restrittiva⁷¹. Entrambe le emozioni sono imprescindibili, ciascuna per la sua specifica funzione: infatti la letizia stimola e promuove lo spontaneo desiderio di conoscenza e invece la paura contiene la curiosità entro il limite stabilito dalla disciplina. La descrizione dell'interazione fra interiorità ed esteriorità è cifra distintiva del testo agostiniano, che si colloca nel corso della tradizione precedente ma insieme precorre i tempi, con una sensibilità che per tanti aspetti trova riscontro in quella dei nostri giorni.

⁶⁹ Si veda le note 34 e 35.

⁷⁰ Si veda la nota 38.

⁷¹ Per la definizione della letizia e della paura si può consultare la sezione intitolata 'Il lessico dei moti dell'animo fra tradizione classica e innovazione cristiana' in V. Lomiento, *Volvit fluctus cordis. I moti dell'animo nelle Confessioni di Agostino*, Bari, Edipuglia, 2009 (*Auctores Nostri. Studi e testi di letteratura cristiana antica*, 7), pp. 13-38.

Abstract

The essay explains the role of emotions in preschool and school education, by analyzing the childhood story in book I of Augustine's *Confessions* (1, 8, 13-1, 20, 31). The opening pages retrace the history of studies and then focus on the objective data that emerge from the narrative, particularly the reality of school life and the stages of education. In the central section, the analysis of the textual structure shows the aspects of continuity and discontinuity in learning, considering the relationship between *libera curiositas* and *meticulosa necessitas*, thus gradually moving from objective to subjective features. The following pages explore the topic of emotions by comparing two opposing situations: on the one hand the joy that is characteristic of word learning; on the other hand the fear that is characteristic of education in letters.

Vincenzo Lomiento
vincenzo.lomiento@unifg.it



MISTO
Carta | A sostegno della
gestione forestale responsabile
FSC® C103486

€ 25,00

