

Nel secondo capitolo di *On liberty*, «Of the Liberty of Thought and Discussion», John Stuart Mill propone un accostamento che avrebbe certamente fatto rabbrivire gran parte degli Umanisti e tutti i critici di Aristotele e dell'aristotelismo: egli avvicina la funzione didattica della dialettica socratica alle dispute scolastiche medievali¹, di cui sembra apprezzare grandemente l'efficacia educativa². Non si tratta certo di un ten-

1 «The Socratic dialectics, so magnificently exemplified in the dialogues of Plato, were a contrivance of this description. They were essentially a negative discussion of the great questions of philosophy and life, directed with consummate skill to the purpose of convincing any one who had merely adopted the commonplaces of received opinion, that he did not understand the subject – that he as yet attached no definite meaning to the doctrines he professed; in order that, becoming aware of his ignorance, he might be put in the way to attain a stable belief, resting on a clear apprehension both of the meaning of doctrines and of their evidence. The school disputations of the middle ages had a somewhat similar object. They were intended to make sure that the pupil understood his own opinion, and (by necessary correlation) the opinion opposed to it, and could enforce the grounds of the one and confute those of the other. These last-mentioned contests had indeed the incurable defect, that the premises appealed to were taken from authority, not from reason; and, as a discipline to the mind, they were in every respect inferior to the powerful dialectics which formed the intellects of the “Socratici viri”: but the modern mind owes far more to both than it is generally willing to admit, and the present modes of education contain nothing which in the smallest degree supplies the place either of the one or of the other». JOHN STUART MILL, *On Liberty*, II, in JOHN STUART MILL, *Essays on Politics and Society*, ed. JOHN M. ROBSON, Indianapolis, Liberty Fund 2006 (Is ted. Toronto 1973) in *Collected Works of John Stuart Mill*, XVIII, p. 251

2 Anche la critica contenuta nella *Logica* riguarda più la ripetitività degli esempi che l'efficacia del sillogismo: «Nothing has probably contributed more to the opinion so long prevalent of the futility of the school logic, than the circumstance that almost all the examples used in the common school books to illustrate the doctrine of predication and that of the syllogism, consist of essential propositions. They were usually taken either from the branches or from the main trunk of the Predicamental Tree, which included nothing but what was of the *essence* of the species: *Omne corpus est substantia, Omne animal est corpus, Omnis homo est corpus, Omnis homo est animal, Om-*

tativo di recuperare problematiche dibattute secondo quel metodo, ritenuto da Mill molto efficace: le dispute scolastiche, infatti, erano totalmente ispirate ad una reverenza per il principio di autorità, che finiva per limitarne in modo non irrilevante anche le possibili ricadute didattiche.

Se consideriamo un'altra preziosa testimonianza, non tanto relativa ai manuali quanto più direttamente al magistero del docente universitario (ma per lungo tempo le lezioni universitarie - autoritativamente stese dal professore o riportate da uno o più studenti - potevano essere considerate dei veri e propri manuali), ci rendiamo facilmente conto della centralità dei temi discussi nei saggi raccolti in questi due fascicoli della rivista *Noctua*. Scrive Jacopo Moleschott delle lezioni di Friedrich Wilhelm Hermann Delffs:

Delffs comprese la grande arte [...] di non comunicare nulla agli uditori, senza aver prima eccitata la brama della comunicazione. Ciò che egli diceva era sempre la risposta ad una domanda abbozzata dal discepolo. Si era sempre pronti ad accogliere ciò che doveva venire, più ancora curiosi che attenti e, poiché la spiegazione era nella forma sempre chiara e comprensibile e lo sperimento semplice e facile a capire, nessuna lezione ci lasciava senza il sentimento d'aver imparato qualche cosa di serio...Delffs insegnava al discepolo, non per ambizione, e giunse al meglio a cui il maestro può aspirare: cioè che gli studenti, per l'insegnamento, dimentichino la persona del professore. La sua ambizione era il profitto, non il successo³.

nis homo est rationalis, and so forth. It is far from wonderful that the syllogistic art should have been thought to be of no use in assisting correct reasoning, when almost the only propositions which, in the hands of the professed teachers, it was employed to prove, were such as every one assented to without proof the moment he comprehended the meaning of the words; and stood exactly on a level, in point of evidence, with the premises from which they were drawn», JOHN STUART MILL, *A System of Logic Ratiocinative and Inductive*, ed JOHN M. ROBSON, Indianapolis, Liberty Fund 2006 (Is ted. Toronto 1973) Book I, ch. vi, § 4, in *Collected Works of John Stuart Mill*, VII, p. 116.

³ JACOPO MOLESCHOTT, *Per gli amici miei. Ricordi autobiografici*, traduzione dall'originale tedesco di Elsa Patrizi-Moleschott, Milano-Palermo-Napoli, Remo Sandron Editore 1902, p. 78

Evidentemente già ai tempi di Moleschott il docente universitario era caduto nel peccato mortale di protagonismo, che può facilmente sfociare in narcisistica autoreferenzialità⁴, a tutto scapito della funzione che ne dovrebbe costituire uno degli aspetti più importanti. Credo che nel periodo di cui ci occupiamo in questi lavori questo pericolo non fosse così facilmente in agguato: non che i professori rinunciassero ad un comportamento talvolta al di fuori degli schemi del comune comportamento – basti pensare ad alcuni episodi della vita di Nicoletto Vernia riportati a galla da Bruno Nardi⁵ -, ma certo difficilmente l'ambizione del docente avrebbe potuto sovrapporsi in modo troppo irruento al contenuto della lezione. E questo anche perché il docente difficilmente avrebbe potuto arrogarsi il ruolo di sorgente dei tesori elargiti ai discepoli, almeno senza stravolgere in modo del tutto inaccettabile dai discepoli stessi, nonché dalle autorità accademiche, il ruolo di semplice traduce della sapienza.

La ragione di due evocazioni fuori del contesto qui considerato non vuole essere un atto di mera erudizione, ma una promessa di riprendere l'argomento, anche relativamente a periodi storici diversi.

Stefano Caroti-Cristiano Casalini

4 Il passo citato così continua nelle memorie di Moleschott : «Se si confronta con ciò la lezione in cui il professore cerca più di rifulgere esso stesso, che di appagare lo scolare, in cui un flutto di fatti inonda l'orecchio e le esperienze si accalcano l'una sull'altra, così che l'uditore perde di vista il filo che le lega, si può immaginare che si seguiva il corso di Delffs con quell'appagamento che genera poi l'ammirazione, non con quello sbalordimento a cui spesso tien dietro la scontentezza», MOLESCHOTT, p. 78.

5 BRUNO NARDI, *Saggi sull'aristotelismo padovano dal secolo XIV al XVI*, Firenze, G.C. Sansoni 1958 («Università degli Studi di Padova. Centro aristotelico. Studi sulla tradizione aristotelica nel Veneto, 1»), pp. 95-126.