

DIRETTORI

Luciano Pazzaglia e Fulvio De Giorgi

COMITATO DI DIREZIONE

Angelo Bianchi, Luciano Caimi, Angelo Gaudio, Dominique Julia, Christiane Liermann, Massimo Marcocchi, Giancarlo Rocca, Giuseppe Tognon, Xenio Toscani, Francesco Traniello

COORDINATORE

Fabio Pruneri

SEGRETERIA DI REDAZIONE

Daria Gabusi e Vincenzo Schirripa

REDATTORE

Giovanni Menestrina

COMITATO SCIENTIFICO

María Adelina Arredondo López, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca (Messico); Egle Becchi, Università di Pavia (Italia); Thiago Borges de Aguiar, Universidade Metodista de Piracicaba (Brasile); Gian Paolo Brizzi, Università di Bologna (Italia); Xisca Comas, Universidad de las Islas Baleares (Spagna); Peter Cunningham, Homerton College, Cambridge (UK); Jeroen J.H. Dekker, Università di Groningen (Olanda); Maria del Mar del Pozo Andrés, Universidad de Alcalá (Spagna); Iveta Kestere, Latvijas Universitate (Lettonia); Carsten Kretschmann, Universität Stuttgart (Germania); Alberto Melloni Università di Modena e Reggio Emilia (Italia); Kristen Nawrotzki, Pädagogische Hochschule, Heidelberg (Germania); Paolo Prodi, Università di Bologna (Italia); Noah W. Sobe, Loyola University, Chicago (USA); Marcella P. Sutcliffe, University of Cambridge (UK); Evgenia Tokareva, Accademia Russa delle Scienze (Russia); Carlos Alberto Torres, University of California-Los Angeles (USA); Pieter Verstraete, Katholieke Universiteit Leuven (Belgio); Giovanni Vigo, Università di Pavia (Italia); Tom Woodin, UCL Institute of Education, London (UK)

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

E L S
La Scuola

© Copyright by Editrice Morcelliana, 2017

SEZIONE MONOGRAFICA

LA STORIA DELL'EDUCAZIONE NELL'ANTICHITÀ
OLTRE MARROU

A CURA DI GIUSEPPE TOGNON

La memoria nella formazione morale del cittadino romano

Francesca Romana Nocchi

Università degli Studi della Tuscia
(francescaromananocchi@yahoo.it)

Abstract: Throughout the ancient world, memory played a crucial role in the personal training of the civis Romanus. In a society where the education system was largely based on the notions transmitted by the magister to his students, whose minds collected and absorbed the information given, memory represented the tool through which every single learner was able to preserve and recover knowledge. Within the school curriculum masterminded by Quintilian in the *Institutio oratoria*, the moral and technical education paths perfectly coincided: according to Quintilian, memory enabled young students to learn and reproduce the several literary models of outstanding personalities that redefined a whole culture. Moreover, another important role that the author attributes to memory, is to facilitate the learning process concerning the general and technical skills that a formal student must have had in order to become an orator. The ancients were perfectly aware of the instrument's importance to such an extent that they developed a specific technique (*ars memoriae*) whose main task consisted of increasing the potential of natural memory: despite being previously explored in Greece, the Roman society is the one that fully theorized this technique that ended up being strongly characterized by a recurring influence from Latin culture and tradition, in particular the close connection between Roman identity and physical space. In such a perspective memory, as an instrument of preservation and reutilisation of knowledge, became an essential and fundamental element for the individual's personal training.

Keywords: Memory, Training, Education, Oratory, Quintilian, Tradition.

Per comprendere il ruolo che la memoria ebbe nel mondo romano occorre anzitutto capire quale rapporto avessero gli antichi con il proprio passato. Il *mos maiorum*, il patrimonio culturale ereditato dagli avi, costituiva un archetipo, consolidato negli anni attraverso la pratica sociale, che ne sanciva la legittimità: la prescrittività di queste norme, però, non trovava il suo fondamento nelle leggi scritte, ma solo nella memoria collettiva, nella rievocazione di esempi virtuosi, nella presenza di luoghi e monumenti che riattivavano il ricordo del passato.

La memoria nutrita e sviluppata nella scuola era essenziale per la formazione del cittadino adulto: essa permetteva di forgiare le menti dei giovani allievi che assimilavano e riproducevano i modelli di virtù riconosciuti esemplari da un'intera cultura ed è sempre grazie alla memoria che venivano apprese le conoscenze tecniche su cui si fondava il mestiere dell'oratore, identificato come il più rappresentativo del *civis Romanus*. Per questo nei primi due libri dell'*Institutio oratoria* di Quintiliano, incentrati sulla formulazione di un *curriculum* scolastico unitario, la formazione tecnica e morale coincidono chiaramente: in questa prospettiva la memoria, come strumento di conservazione e riutilizzazione del sapere, diviene un elemento indispensabile.

1. Un contenitore di ricordi

Una delle metafore che si incontrano più spesso a proposito della memoria e dell'insegnamento è quella dell'assorbimento: la mente dell'allievo è equiparata a un tessuto in cui si imprime il colore o a un vaso vuoto riempito dalle conoscenze del maestro. Nei confronti di questo metodo educativo assume una posizione critica Plutarco:

«Alcuni allievi non vogliono avere seccature quando sono per conto loro, ma ne procurano a chi parla, facendo continuamente domande sugli stessi argomenti, come uccellini implumi che stanno sempre a bocca aperta verso la bocca altrui e vogliono ricevere nutrimento già predigerito dagli altri [...] Così "la strada corta diventa lunga", come dice Sofocle, non solo per loro, ma anche per gli altri; infatti, interrompendo di continuo l'insegnante con domande vuote e superflue, come se fossero in gita, intralciano l'andamento regolare dell'insegnamento, che subisce interruzioni e ritardi [...] Ai pigri, poi [...] raccomandiamo che, una volta che abbiano assimilato i punti essenziali, mettano insieme il resto da soli, e guidino la ricerca con la memoria (di ciò che hanno già appreso) e, dopo avere accolto la parola altrui come un punto di partenza ed un seme, lo accrescano e lo sviluppino. Infatti la mente non ha bisogno, come un vaso, di essere riempita, ma, come legna, ha bisogno solo di una scintilla che la accenda, che vi infonda l'impulso alla ricerca e il desiderio ardente della verità»¹.

La concezione di Plutarco è chiaramente a favore di una rielaborazione personale del sapere ad opera dell'allievo che, a partire dalle nozioni apprese e memorizzate sin dall'infanzia, deve usare l'intelligenza in maniera costruttiva. Lo scrittore è contrario a un metodo di apprendimento fondato sulla memorizzazione passiva della conoscenza (la nozione di "riempimento"). Esprimendosi in termini non dissimili, Quintiliano precisa che il buon maestro non fa sfoggio delle proprie competenze, ma si propone di essere efficace; per questo nell'insegnare si adegua alle capacità dell'allievo. Se, infatti, le nozioni sono numericamente eccessive o

¹ Plut. *rat. aud.* 47f-48a: οὐ γὰρ ἐθέλουσι γενόμενοι καθ' αὐτοὺς πράγματα ἔχειν, ἀλλὰ παρέχουσι τῷ λέγοντι, πολλάκις ἐκτυθησόμενοι περὶ τῶν αὐτῶν, ὥσπερ ἀπτήνες νεοσσοὶ κεκηνότες ἀεὶ πρὸς ἀλλότριον στόμα καὶ πᾶν ἔτοιμον ἤδη καὶ διαπεποιημένον ὑπ' ἄλλων ἐκλαμβάνειν ἐθέλοντες [...] "Οὕτως ὁδὸς βραχεῖα γίνεται μακρά", ὡς φησι Σοφοκλῆς, οὐκ αὐτοῖς μόνον ἀλλὰ καὶ τοῖς ἄλλοις. Ἀντιλαμβάνομενοι γὰρ ἐκάστοτε κεναῖς καὶ περιτταῖς ἐρωτήσεσι τοῦ διδάσκοντος, ὥσπερ ἐν συνοδίᾳ, τὸ ἐνδελεχὲς ἐμποδίζουσιν τῆς μαθήσεως, ἐπιστάσεις καὶ διατριβὰς λαμβανούσης. [...] Τοὺς δ' ἀργούς [...] ὅταν τὰ κεφάλαια τῆ νοήσει περιλάβωσιν, αὐτοὺς δι' αὐτῶν τὰ λοιπὰ συντιθέναι, καὶ τῆ μνήμη χειραγωγεῖν τὴν εὐρησιν, καὶ τὸν ἀλλότριον λόγον οἷον ἀρχὴν καὶ σπέρμα λαβόντας ἐκτρέφειν καὶ αὐξεῖν. Οὐ γὰρ ὡς ἄγγειον ὁ νοῦς ἀποπληρώσεως ἀλλ' ὑπεκκαύματος μόνον ὥσπερ ὕλη δεῖται, ὁρμὴν ἐμποιοῦντος εὐρετικῆν καὶ ὄρεξιν ἐπὶ τὴν ἀλήθειαν. Cfr. Sen. *epist.* 33, 7-9: «ideo pueris et sententias ediscendas damus et has quas Graeci chrias vocant, quia complecti illas puerilis animus potest, qui plus adhuc non capit. Certi profectus viro captare flosculos turpe est et fulcire se notissimis ac paucissimis vocibus et memoria stare: sibi iam innitatur. Dicat ista, non teneat [...] Meminisse est rem commissam memoriae custodire; ac contra scire est et sua facere quaeque nec ad exemplar pendere et totiens respicere ad magistrum» («Ai fanciulli facciamo imparare le massime, e in particolare quelle che i Greci chiamano crie, perché l'intelligenza infantile può comprenderle, mentre non ha ancora la capacità di abbracciare un pensiero più ampio e più profondo. Per un uomo di matura esperienza, invece, è disdicevole cercare fiorellini, sostenersi con poche massime ben note e affidarsi alla memoria. È ormai tempo che uno poggi su se stesso, che esprima questi pensieri con parole sue e non a memoria [...] Ricordare è custodire ciò che è stato affidato alla memoria, mentre sapere significa far proprie le nozioni apprese e non star sempre attaccato al modello, con lo sguardo sempre rivolto al maestro», tr. G. Monti).

superiori alla capacità di comprensione del discente non vengono memorizzate, come non si riempie un vaso dall'imboccatura stretta, in cui il liquido sia versato troppo rapidamente:

«Infatti come i vasi dall'imboccatura stretta rigettano il liquido versato, se esso è sovrabbondante, ma si riempiono di liquidi che scorrono dentro lentamente o anche goccia a goccia, così bisogna considerare la quantità di nozioni che la mente dei fanciulli può assimilare: infatti quelle che vanno al di là del loro intelletto non penetreranno (*non subibunt*) nelle loro menti poco aperte, per così dire, ad accoglierle (*ad percipiendum*)»².

Un'altra metafora frequentemente impiegata per esemplificare il processo di apprendimento è quella del tessuto: le nozioni del maestro vengono "assorbite" dall'allievo, come avviene per la tintura su un panno bianco. Il bambino – sostiene Quintiliano – soprattutto nei primi anni di vita, è come lana grezza, in cui il colore penetra in maniera indelebile. Per questo le famiglie devono produrre il massimo sforzo sin dall'inizio nel pianificare la formazione dei propri figli: poiché nella prima fase l'apprendimento avviene per imitazione, è indispensabile che i fanciulli siano circondati da persone che facciano un uso grammaticalmente corretto della lingua, ma che siano anche in possesso di una pronuncia ineccepibile e di costumi irreprensibili. In questo senso la scelta delle nutrici dovrà essere condotta secondo criteri selettivi, perché gli errori che i bambini apprendono sin dalla primissima infanzia rimangono irrimediabilmente impressi nella loro memoria:

«Anzitutto le nutrici usino un linguaggio corretto; Crisippo si augurava che esse fossero, nei limiti del possibile, persone colte; di certo, per quanto lo consentissero le situazioni, volle che si sceglieressero le migliori. In esse la prima qualità da considerare è la rettitudine morale, tuttavia abbiano anche un linguaggio corretto. Sono esse, infatti, che il bambino anzitutto udrà parlare e cercherà di ripetere imitando le loro parole e per natura tratteniamo con grande tenacia quelle cose che abbiamo appreso (*percepimus*) con animo vergine: proprio come persiste il sapore del quale si impregnano (*imbuas*) i vasi nuovi e sono indelebili le tinte della lana che ne hanno alterato la primitiva bianchezza»³.

Le metafore analizzate evidenziano come per gli antichi il metodo educativo prevalente si fondi sulla nozione di travaso della conoscenza nelle menti dei discenti, che assimilano o assorbono (*percipere, subibere, imbuere*)⁴ le nozioni: la memoria è il "contenitore", lo strumento che permette di conservare le nuove acquisizioni, ma allo stesso tempo di recuperarle al momento opportuno.

Per questo, nel delineare il profilo dell'allievo ideale, Quintiliano individua come qualità indispensabili oltre alla capacità di imitare, anche la memoria, le

² Quint. *inst.* 12, 28: «nam ut vascula oris angusti superfusam umoris copiam respuunt, sensim autem influentibus vel etiam instillatis complentur, sic animi puerorum quantum excipere possint videndum est: nam maiora intellectu velut parum apertos ad percipiendum animos non subibunt» (tr. T. Piscitelli).

³ Quint. *inst.* 1, 4-5: «ante omnia ne sit vitiosus sermo nutricibus: quas, si fieri posset, sapientes Chrysippus optavit, certe quantum res pareretur optimas eligi voluit. Et morum quidem in his haud dubie prior ratio est, recte tamen etiam loquantur. Has primum audiet puer, harum verba effingere imitando conabitur, et natura tenacissimi sumus eorum quae rudibus animis percipimus: ut sapor quo nova inbuas durat, nec lanarum colores quibus simplex ille candor mutatus est elui possunt» (tr. T. Piscitelli).

⁴ Per *imbuo* cfr. Quint. *inst.* 1, 9; Plin. *epist.* III 3, 2; per *bibere* (e composti) cfr. Quint. *inst.* 1, 12-13; per *percipere* Quint. *inst.* 1, 1 e 22; 13, 1; 12, 1.

cui caratteristiche consistono appunto nell'assorbire facilmente e contenere fedelmente:

«Il principale indizio di intelligenza nei piccoli è la memoria, che rivela due virtù: apprendere (*percipere*) facilmente e ricordare (*continere*) fedelmente. Subito dopo viene lo spirito di imitazione: anche questo è segno di una natura disposta ad apprendere, nel senso tuttavia che il bambino riproduca le cose che apprende, ma non, poniamo il caso, l'atteggiamento e il modo di camminare o, qualcosa di peggio, che si faccia notare»⁵.

Naturalmente, come per ogni processo di apprendimento Quintiliano non si accontenta delle doti naturali, ma intende potenziarle con l'esercizio: riprendendo la distinzione canonica fra *memoria naturalis* e *memoria artificiosa*⁶ e fra *ars* e *ingenium*, egli insiste sulla necessità di potenziare e migliorare la resa con un'applicazione costante. Non è sufficiente imparare a memoria i trattati, afferma Quintiliano: l'apprendimento della retorica è molto più complesso, richiede grande fatica (*labor*), un assiduo studio (*studium*) e molto esercizio (*exercitatio*), ma soprattutto il coraggio di percorrere strade non battute, realizzando un proprio percorso, caratterizzato da esperienze personali e dall'autonoma rielaborazione del sapere⁷.

La memoria, dunque, soprattutto nella fase giovanile dell'apprendimento è elemento imprescindibile in quanto permette di conservare⁸, essa si fonda sul

⁵ Quint. *inst.* 1, 3, 1: «ingenii signum in parvis praecipuum memoria est: eius duplex virtus, facile percipere et fideliter continere. Proximum imitatio: nam id quoque est docilis naturae, sic tamen ut ea quae discit effingat, non habitum forte et ingressum et si quid in peius notabile est» (tr. T. Piscitelli). In particolare il retore predilige l'allievo che memorizza lentamente le informazioni, in quanto trattiene più a lungo le conoscenze acquisite (1, 3, 1-4). Cfr. anche *inst.* 1, 1, 36: «nam (*scil.* memoria) et maxime necessaria est oratori, sicut suo loco dicam, memoria; et ea praecipue firmatur atque alitur exercitatione et in his de quibus nunc loquimur aetatibus, quae nihil dum ipsae generare ex se queunt, prope sola est quae iuvare cura docentium possit» («La memoria, infatti, è massimamente necessaria all'oratore, come a suo luogo dirò, e per di più essa si consolida e si nutre attraverso l'esercizio e in questa età di cui io parlo, che non è ancora in grado di produrre in maniera personale, è forse la sola facoltà che può giovare della cura dei maestri», tr. T. Piscitelli). Nel passo ricorre implicitamente anche la metafora del nutrimento: l'educazione e l'esercizio alimentano l'animo dell'allievo: il verbo *alere*, infatti, significa contemporaneamente "nutrire", ma anche "allevare", "rendere adulto"; C. Baroin, *Corps et mémoire à Rome*, in «Kenton», 19 (2003), p. 172.

⁶ Quint. *inst.* 1, 1, 36: «ea (*scil.* memoria) praecipue firmatur atque alitur exercitatione» (cfr. *supra*, nota 5); *inst.* XI 2, 9; *Rhet. Her.* III 28-29; Cic. *de orat.* II 356 e 360; J.C. Gómez Alonso, *La memoria en Quintiliano*, in T. Albaladejo - E. del Río - J.A. Caballero (eds.), *Quintiliano. Historia y actualidad de la retórica. Actas del Congreso Internacional «Quintiliano. Historia y actualidad de la retórica. XIX Centenario de la Institutio Oratoria»*, Instituto de Estudios Riojanos, Logroño 1998, vol. III, p. 601.

⁷ Quint. *inst.* II 13, 15-16.

⁸ La metafora della memoria come contenitore che trattiene e salvaguarda i ricordi è espressa dai verbi *continere* (Sen. *contr.* 1 *praef.* 3; Quint. *inst.* 1, 3, 1), *retinere* (Cic. *Rosc. Am.* 33), *custodire* (*Rhet. Her.* III 28, dove la memoria è definita *custos*; Cic. *de orat.* I 127; Sen. *ben.* I 1, 8). In un passo delle *Tusculanae Disputationes* (161) Cicerone, pur confutando la teoria di ascendenza platonica della memoria come "vaso", ne denuncia implicitamente la diffusione: «utrum capaciatem aliquam in animo putamus esse, quo tamquam in aliquod vas ea, quae meminimus, infundantur? Absurdum id quidem; qui enim fundus aut quae talis animi figura intellegi potest aut quae tanta omnino capacitas?» («Dobbiamo pensare che l'anima abbia una capienza, di modo che possa ricevere come un vaso ciò che ricordiamo? Sarebbe davvero assurdo; come infatti si potrebbe concepire il fondo o la forma di una tale anima o in generale una capienza sì grande?», tr. N. Marinone). Sulle metafore spazio-temporali e sull'idea dell'insegnamento/educazione come viaggio si sofferma P. Radici Collace, *Per un lessico didattico-pedagogico nelle lingue classiche. Metafore spazio-temporali nei processi di apprendimento e di insegnamento*, in «Giornale Italiano di Filologia Classica», 46 (1994), pp. 169-182. C. Baroin, *Se souvenir à Rome. Formes, représentations et pratiques de la mémoire*, Belin, Paris 2010, p. 28.

principio dell'imitazione. Nel sistema educativo romano la formazione è duplice, tecnica e morale: il fanciullo apprende l'*ars oratoria*, per poter accedere al *cursus honorum* o esercitare l'avvocatura e contemporaneamente assimila le norme del codice morale e sociale, i valori a cui deve conformare la propria esistenza. La memoria è quindi soprattutto introiezione di modelli (retorici ed etici) e di *exempla*. Quintiliano raccomanda ai maestri di scegliere come traccia per i primi esercizi di scrittura massime di uomini illustri (*dicta clarorum virorum*) che contengano esortazioni al bene morale: questi ricordi saranno indelebili, proprio perché impressi in un animo grezzo («haec memoria in senectutem et impressa animo rudi usque ad mores proficiet») e concorreranno alla formazione dei buoni costumi⁹. Il retore elegge a principio non solo dell'educazione, ma dell'intera vita riprodurre ciò che approviamo negli altri: così nell'apprendimento della scrittura i bambini seguono le tracce delle lettere dell'alfabeto disegnate dai docenti, i cantanti la voce dei maestri, i pittori i loro predecessori¹⁰. L'allievo, a sua volta, non deve limitarsi a riprodurre il modello memorizzato, ma cercare di superarlo, nel tentativo di realizzare qualcosa di autonomo¹¹. Al principio di *imitatio* subentra, quindi, quello di *aemulatio*, da cui dipendono i progressi nell'apprendimento e lo stimolo al miglioramento: Quintiliano, ricordando gli anni della sua giovinezza, narra che i maestri tentavano di movimentare la *routine* istituendo delle competizioni: assegnavano l'ordine di declamazione in base ai progressi realizzati da ogni allievo, in modo che lo spirito emulativo li inducesse a migliorare. Tale ordine veniva ristabilito ogni trenta giorni, per far sì che ciascuno avesse la possibilità di accedere a miglior grado. Gli allievi, dunque, si sentivano giudicati non solo dal proprio maestro, ma anche dai propri colleghi¹².

2. La memoria nel *curriculum* scolastico

Quintiliano si oppone a quanti ritenevano che l'istruzione dei fanciulli dovesse avere inizio all'età di sette anni: riprendendo una teoria già ventilata da Crisippo, sostiene che sin dalla prima infanzia l'animo dei fanciulli debba essere plasmato¹³ con i migliori insegnamenti, le acquisizioni, infatti, per quanto limitate, accelerano il processo di istruzione nell'adolescenza. Le ragioni di questa scelta, ancora una volta si fondano sull'utilità della memoria, che costituisce lo strumento principale di apprendimento ed è particolarmente sviluppata nel bambino:

«Non sprechiamo subito i primi anni e tanto meno perché gli inizi della istruzione consistono solo in un esercizio di memoria, la quale non solo è già nei bambini, ma proprio a quell'età è molto tenace»¹⁴.

⁹ Quint. *inst.* I 1, 35-36.

¹⁰ Quint. *inst.* X 2, 4.

¹¹ Quint. *inst.* II 7, 1-3 (*infra*).

¹² Quint. *inst.* I 2, 23.

¹³ Anche in questo caso i retori ricorrono ad un'immagine metaforica per indicare la giusta disposizione del fanciullo all'apprendimento: il suo animo deve essere plasmabile come la cera (Quint. *inst.* I 1, 22; II 19, 3; Plut. *lib. ed.* 3e).

¹⁴ Quint. *inst.* I 1, 19: «non ergo perdamus primum statim tempus, atque eo minus quod initia

In effetti i metodi didattici della scuola antica si fondano essenzialmente sulla dettatura, la memorizzazione e la ripetizione: sin dallo studio delle lettere dell'alfabeto il bambino è chiamato a ripetere a voce alta e in coro¹⁵. Perché questo apprendimento non avvenga in maniera passiva, Quintiliano consiglia di impiegare in maniera sinergica la memoria visiva e uditiva già dai primi rudimenti. Non è sufficiente imparare in successione l'alfabeto, affidandosi all'ascolto dei compagni e del maestro, ma è necessario anche conoscere bene i tratti delle lettere. Per questo egli suggerisce agli insegnanti di presentarle anche in ordine sparso, al fine di verificarne la reale acquisizione e mettere alla prova la memoria¹⁶. Non meno utile è che vengano incisi i segni grafici su tavolette di legno: guidando autonomamente lo stilo sulla traccia, il bambino memorizzerà il movimento che diverrà automatico¹⁷. I papiri hanno restituito i sillabari su cui si esercitavano gli allievi: lunghe colonne, spesso prive di una sezione, che l'allievo era chiamato a completare per scritto o a voce. Come per le lettere, anche per il riconoscimento delle sillabe non esistono metodi abbreviati (*compendium*), occorre memorizzarle tutte e ripeterle a voce alta fino a quando non si giunga ad una *inoffensa coniunctio*, ovvero la capacità di leggere le sillabe senza inciampi ed esitazioni¹⁸: secondo lo stesso metodo si procedeva, dunque, alla lettura delle parole e delle intere frasi. Anche in questo caso possediamo interminabili liste di parole trascritte su papiro, da imparare a memoria, ricopiare e leggere¹⁹.

Agli allievi veniva, inoltre, richiesto di memorizzare e ripetere velocemente versi particolarmente difficili, caratterizzati dall'accostamento di sillabe stridenti o di diversa lunghezza²⁰: lo scopo era quello di esercitare gli organi di fonazione, anco-

literarum sola memoria constant, quae non modo iam est in parvis, sed tum etiam tenacissima est» (tr. T. Piscitelli).

¹⁵ Girolamo (*epist.* 107, 4) parla di *canticum*. Un esempio suggestivo in questo senso proviene dallo *Spettacolo dell'alfabeto* messo in scena da Callia, poeta ateniese del V secolo a.C. (Ath. X 453 d-f). Il coro è costituito da ventiquattro donne, ciascuna rappresentante una lettera dell'alfabeto ionico: esse, disponendosi due per due e pronunciando ciascuna la propria lettera, ci consentono di assistere ad una esercitazione di scuola elementare. Cfr. S.F. Bonner, *L'educazione nell'antica Roma. Da Catone il censore a Plinio il giovane*, Armando, Roma 1986 (ed. orig. London 1977), pp. 214-215.

¹⁶ Quint. *inst.* I 1, 25.

¹⁷ Quint. *inst.* I 1, 27.

¹⁸ Quint. *inst.* I 1, 30-31.

¹⁹ R. Cribiore, *Writing, Teachers, and Students in Graeco-Roman Egypt*, Scholars Press, Atlanta 1996, pp. 42-43: la studiosa riporta diversi esempi di elenchi che presentano molteplici soggetti. Giustamente rileva che le fonti letterarie non fanno riferimento alla memorizzazione degli elenchi di parole, ma solo alla loro trascrizione e lettura, ma la pratica doveva essere ben diversa, come sembra evidente dall'importanza che l'apprendimento mnemonico aveva in tutto il sistema educativo antico e soprattutto dall'ingente presenza di tali elenchi nei papiri anche relativi a soggetti geografici e storici.

²⁰ Quint. *inst.* I 1, 37: «non alienum fuerit exigere ab his aetatibus, quo sit absolutius os et expressior sermo, ut nomina quaedam versusque adfectatae difficultatis ex pluribus et asperissime coeuntibus inter se syllabis catenatos et veluti confragosos quam citissime volvant χαλινοί Graece vocantur» («Non sarà inopportuno fin da questa età, per rendere la loro pronuncia più perfetta e più chiaro il loro linguaggio, far ripetere con la massima rapidità possibile parole e versi di voluta difficoltà formati da più sillabe cozzanti tra loro e che siano per così dire duri all'udito — quelli che in greco sono detti χαλινοί», tr. T. Piscitelli). Le notizie provengono soprattutto dai papiri, cfr. J.-L. Fournet, *Au sujet du plus ancien chalinus scolaire. Chalinus et vers alphabétiques grecs*, in «Revue de Philologie», 74 (2000), pp. 61-82. La presenza di monosillabi difficili da pronunciare in un libro di uno scolaro del III secolo a. C. (O. Guéraud - P. Jouguet, *Un livre d'écolier du III^e siècle avant J.-C.*, Institut français d'Archéologie Orientale, Le Caire 1938, pp. 6-7 = R. Cribiore, *Writing*, cit., p. 379) fa supporre che la pratica dei χαλινοί fosse piuttosto antica,

ra in formazione, e raggiungere una pronuncia corretta e chiara. Il nome di questi versi chiarisce la loro funzione: χαλινοί, infatti, significa propriamente "freni" e allude all'ostacolo frapposto dai suoni stridenti ad una pronuncia fluida. I versi corrispondevano ai nostri "scioglilingua"²¹.

Presso il *grammaticus*, cui i fanciulli accedevano intorno agli undici anni, la memoria continua ad essere importantissima: a questo livello l'insegnamento è fondato essenzialmente sullo studio delle opere poetiche che, grazie all'ausilio della prosodia, permettono di memorizzare più facilmente *exempla* di figure retoriche o di regole morfo-sintattiche²². Il maestro, inoltre, imponeva agli allievi di ripetere o trascrivere favole, *sententiae* e *chriae* di contenuto morale²³. La monotona ripetitività di questo metodo, però, aveva effetti nefasti: si sviluppava, infatti, un'insoddisfazione annoiata nei confronti della scuola e dei suoi metodi di apprendimento. Cicerone testimonia che ancora ai suoi tempi i fanciulli erano soliti imparare a memoria le Leggi delle XII Tavole (*leg. II* 59) e Agostino ricorda con angoscia l'*odiosa cantio* (*conf. I* 13) con cui il maestro obbligava i suoi alunni a ripetere tutti insieme le nozioni di aritmetica.

Presso il retore la situazione non era differente, ma i compiti affidati alla scolaresca erano sempre più complessi. L'allievo era anzitutto sottoposto a una serie di *progymnasmata*, esercizi preparatori che aiutavano l'aspirante oratore ad apprendere le tecniche narrative e argomentative che avrebbe applicato nel dibattito giudiziario: a proposito della *narratio* Quintiliano suggerisce di far ripetere allo studente la vicenda esposta dal maestro non solo in ordine cronologico, ma anche partendo da metà o dalla fine²⁴. Questo metodo è, infatti, utilissimo a rafforzare la memoria ed è indispensabile nella pratica giudiziaria, quando occorre tenere bene a mente, anche non in sequenza, tutte le vicende e i loro particolari per poter ribattere agli avversari²⁵.

Agli allievi che decidevano di frequentare la scuola del *rhetor* era, inoltre, richiesto di memorizzare interi passi di storici e oratori ed il motivo era duplice. Anzitutto nel mondo antico il libro non era diffuso come oggi, per questo spesso si suppliva con l'apprendimento mnemonico dei brani su cui si fondavano le spiegazioni grammaticali e stilistiche, come dimostra, ad esempio, la ricorrenza delle stesse citazioni nei manuali di retorica²⁶. In secondo luogo la memorizzazione dei modelli permetteva di raggiungere la *copia verborum*, era viatico necessario per conseguire la padronanza della materia e, in seguito, la capacità di produrre

ma che i metodi pedagogici greci fossero rimasti stabili per tutto l'ellenismo, perdurando addirittura in epoca bizantina.

²¹ Il valore metaforico attribuito al termine greco da Quintiliano è un *unicum*, ma cfr. Mart. Cap. V 518, p. 179 Willis; Plut. *quaest. conv.* 613c.

²² Quint. *inst.* I 8, 15.

²³ Quint. *inst.* I 1, 30-31 e 35-37.

²⁴ Quint. *inst.* II 4, 15. C. Baroin, *Se souvenir*, cit., pp. 79-81.

²⁵ Quint. *inst.* IV 2, 83. Questo espediente doveva essere piuttosto diffuso nelle scuole e non confinato esclusivamente alla prosa: Seneca Retore afferma di essere in grado di ripetere duecento versi al contrario (*contr. I praef. 2*) e anche Agostino ricorda che l'amico Simplicio sapeva recitare al contrario l'*Eneide* di Virgilio e le *Orazioni* di Cicerone (*Aug. nat. et orig.* IV 7, 9).

²⁶ E. Fantham, *Quintilian on Performance. Traditional and Personal Elements in Institutio 11, 3*, in «Phoenix», 36 (1982), pp. 245-247.

autonomamente propri discorsi²⁷. Secondo Quintiliano solo l'introiezione dei modelli porta a una graduale ma definitiva assimilazione di un patrimonio letterario da imitare. Per questo l'esercitazione deve avvenire, raccomanda il retore, in un primo momento su testi classici: solo quando l'allievo avrà raggiunto una certa abilità compositiva potrà avere l'onore di recitare brani da lui composti. Gli allievi, dunque:

«Avranno sempre dentro di sé qualcosa da imitare e, non accorgendosi ormai più, si esprimeranno in quelle forme del linguaggio che avranno del tutto assimilato nella mente. Dunque avranno a portata di mano in abbondanza i migliori vocaboli e un metodo compositivo e figure retoriche le quali ormai non debbono più essere ricercate ma si offrono spontaneamente, scaturendo per così dire da uno scrigno del tesoro ben riposto»²⁸.

Quintiliano si spinge oltre: egli, infatti, estende questo principio alla memorizzazione dei "sentimenti". Ritene, infatti, estremamente utile anche l'assimilazione di *loci* tratti dal repertorio teatrale. Questo metodo permetteva che l'oratore nel dibattito processuale potesse automaticamente simulare un determinato tono a seconda delle circostanze che gli si presentavano, avendone ormai introiettato il modello letterario corrispondente. Questo procedimento è consigliato nell'undicesimo libro dell'*Institutio oratoria*, laddove, parlando dell'*actio*, il retore sostiene che la memorizzazione di brani è necessaria perché il controllo della voce divenga un fattore automatico²⁹. Non solo, dunque, si potevano memorizzare modelli stilistici, ma anche relativi al tono.

Per capire come si svolgessero concretamente le lezioni presso la scuola del grammatico e del retore si può ricorrere ai *Colloquia* contenuti negli *Hermeneumata Pseudodositheana*, scene di vita quotidiana, che costituiscono per noi una testimonianza preziosa della *routine* scolastica³⁰. Vi si legge che il maestro assegnava a ciascun allievo un brano: questi, dunque, tornava al suo posto, dove trascriveva e memorizzava il passo e poi, quando arrivava il suo turno, lo recitava in piedi, di fronte al *magister*, mettendo in pratica tutti gli strumenti dell'*actio*:

²⁷ Quint. *inst.* II 7, 1-3.

²⁸ Quint. *inst.* II 7, 3-4: «semperque habebunt intra se quod imitentur, et iam non sentientes formam orationi illam quam mente penitus acceperint expriment. Abundabunt autem copia verborum optimorum et compositione ac figuris iam non quaesitis sed sponte et ex reposito velut thesauro se offerentibus» (tr. R. Granatelli); cfr. *inst.* X 1, 10 ss.

²⁹ In Quint. *inst.* XI 3, 12 si afferma che per l'*actio* due sono le qualità imprescindibili: la memoria e la capacità di improvvisare; cfr. *inst.* XI 3, 25: «ediscere autem quo exercearis erit optimum [nam ex tempore dicentis avocata cura vocis ille qui ex rebus ipsis concipitur adfectus], et ediscere quam maxime varia, quae et clamorem et disputationem et sermonem et flexus habeant, ut simul in omnia paremus» («L'esercizio migliore sarà imparare a memoria [infatti quando si improvvisa, la stessa passione che nasce dai temi trattati distoglie dalla cura per la voce], e imparare a memoria passi il più possibile diversi, che comportino clamore, discussione, conversazione, modulazione, per prepararsi contemporaneamente a tutte le eventualità», tr. M. Vallozza).

³⁰ A.C. Dionisotti, *From Ausonius' Schooldays? A Schoolbook and its relatives*, in «Journal of Roman Studies», 72 (1982), pp. 83-125 (*Herm. Cels.* 37-39); E. Tagliaferro, *Gli Hermeneumata. Testi scolastici di età imperiale tra innovazione e conservazione*, in M.S. Celentano (ed.), *Ars Techné. Il manuale tecnico nelle civiltà greca e romana. Atti del Convegno internazionale Università "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara 29-30 ottobre 2001*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2003, pp. 61-65; R. Ferri, *Il latino dei Colloquia scholastica*, in F. Bellandi - R. Ferri (eds.), *Aspetti della scuola nel mondo romano*, Hakker, Amsterdam 2008, pp. 111-177; E. Dickey, *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana*, Cambridge University Press, Cambridge-New York 2012.

«Poi, quando sarà opportuno leggere dei discorsi, una volta che sia in grado di sentirne i pregi, allora gli sia accanto un maestro vigile ed esperto, lo formi non solo alla lettura, ma faccia imparare a memoria anche i passi scelti da quei discorsi e glieli faccia pronunciare a voce chiara, in piedi e con quell'atteggiamento che bisognerà poi assumere nella pratica forense, sicché eserciti da subito pronuncia, voce, memoria»³¹.

«I primi vanno dal maestro [...] ricevono un passo, una suasoria, una controversia [...] Poi ciascuno ritorna al suo posto e si siede. Ognuno legge la lezione a lui affidata, un altro scrive, un altro medita. In ordine ciascuno recita secondo le sue possibilità. Se uno recita bene è lodato, se recita male è punito»³².

Nel secondo brano si dice chiaramente che la trascrizione veniva utilizzata in questa fase dell'apprendimento come strumento di acquisizione di un testo dall'unico libro, posseduto dall'insegnante, ma anche come tecnica di memorizzazione.

Molto spesso il maestro era aiutato da *subdoctores* (*adiutores, proscholi*), gli assistenti che coordinavano gli allievi ed effettuavano una *praelectio* del brano, chiarendone le sezioni più complesse e impartendo nozioni di morfologia, sintassi, stilistica. Le classi erano caratterizzate dalla compresenza di più livelli e c'era bisogno di una perfetta organizzazione con una progressione delle mansioni: ciascuno riceveva il suo compito in base al livello di avanzamento e lo svolgeva individualmente, la memorizzazione era lo strumento di verifica del lavoro effettuato ad opera del maestro o degli assistenti. Negli *Hermeneumata Celtica* un allievo racconta che mentre alcuni compagni ricevono dal *magister* il testo da memorizzare e recitare, i più piccoli ripetono al *subdoctor* le nozioni relative alla grammatica e al lessico (C 35); subito dopo i piccoli si alzano per rendere conto al *magister* («iubente praeceptore surgunt minores ad syllabas») e i *priores* recitano al *subdoctor* «dictatum et versus» (C 40)³³.

Per l'insegnante l'ascolto non doveva essere molto appassionante, Giovenale usa la metafora del cavolo riscaldato per esprimere la condizione d'insoddisfazione generata dalla ripetitività delle esecuzioni: per di più, precisa il poeta, esse si svol-

³¹ Quint. *inst.* I 11, 14: «ceterum cum legere orationes oportebit, cum virtutes earum iam sentiet, tum mihi diligens aliquis ac peritus adsistat, neque solum lectionem formet verum ediscere etiam electa ex iis cogat et ea dicere stantem clare et quem ad modum agere oportebit, ut protinus pronuntiationem vocem memoriam exerceat» (tr. T. Piscitelli); F.R. Nocchi, *Tecniche teatrali e formazione dell'oratore in Quintiliano*, de Gruyter, Berlin-Boston 2013, pp. 42-75. A questo proposito A. Stramaglia, *Come si insegnava a declamare? Riflessioni sulle "routines" scolastiche nell'insegnamento retorico antico*, in L. Del Corso - O. Pecere (eds.), *Libri di scuola e pratiche didattiche. Dall'Antichità al Rinascimento. Atti del Convegno Internazionale di Studi, Cassino, 7-10 maggio 2008*, Università di Cassino, Cassino 2010, pp. 112-113, parla di *routines* e non di prassi consolidata.

³² *Hermeneumata Celtica* (= C) 37-39: «erant priores ad magistrum [...] accipiunt locum, suasoriam, controversiam [...] Tunc revertitur quisque, in suo loco considunt. Quisque legit lectionem sibi subtraditam; alter scribit, alter meditatatur. In ordinem recitant quisque pro posse; si quis bene recitavit, laudatur, si quis male, coercetur»; cfr. Stramaglia, *Come si insegnava*, cit., pp. 115-118.

³³ Cfr. anche *Colloquium Stephani* (= S) 18a: «haec acta sunt per singulos et universos, iuxta unius cuiusque vires et profectum, et tempora, et aetatem condiscipulorum» («Questi compiti sono eseguiti singolarmente e collettivamente, in base alle potenzialità, ai progressi, ai tempi e all'età degli allievi»); 22a: «reliqui autem expositionibus et interrogationibus vacabant per duas classes, tardiores et velociores» («Gli altri studenti si dedicano alle spiegazioni e alle domande divisi in due livelli: quelli più lenti e i più veloci»); cfr. *Colloquia Monacensia-Einsidlelensia* 2n-o; F.R. Nocchi, *Assistant Professor. Ruoli e pratiche didattiche fra antico e moderno*, in L. Mecella - L. Russo (eds.), *Scuole e maestri dall'età antica al medioevo. Atti della Giornata di Studi, Roma, 10 dicembre 2015* (Cultura 87), Studium, Roma 2017, pp. 50-52.

gevano con cadenze regolari, più o meno ogni sei giorni³⁴. Del resto anche per l'allievo la situazione psicologica non era delle migliori, perché se il maestro non era soddisfatto ricorreva a punizioni molto dure³⁵. Girolamo esprime chiaramente quale dovesse essere la condizione di disagio di uno studente in procinto di esibirsi di fronte al suo maestro: di notte - racconta - gli capitava spesso, sebbene ormai fossero passati molti anni, di rivedersi vestito di toga e ancora con molti capelli in testa, nell'atto di recitare una breve controversia al cospetto del *rhetor*³⁶. Il sogno di Girolamo, simile agli incubi ricorrenti in età adulta in cui si ripresentano situazioni particolarmente scioccanti vissute nell'infanzia, rivela una pratica scolastica vissuta traumaticamente dagli allievi.

È evidente che la memoria nel sistema scolastico antico era l'unica modalità di acquisizione delle conoscenze, ma anche di verifica delle stesse.

3. La carriera forense

Una notevole differenza rispetto al sistema scolastico moderno è che il corso di studi antichi non teneva in nessun conto il raccordo fra le materie d'insegnamento e la loro utilizzazione nella vita operativa, fatta eccezione per l'attività giudiziaria e per quella forense: il *curriculum* scolastico era dunque finalizzato primariamente alla formazione del futuro oratore, *vir bonus dicendi peritus*, coloro che, invece, intendevano specializzarsi in un mestiere manuale andavano nelle botteghe degli artigiani per apprendere l'arte.

In un sistema formativo così orientato la memoria aveva un'importanza determinante, non solo perché era una delle cinque parti dell'oratoria, ma anche perché nella pratica didattica aveva funzione ancillare, coadiuvando tutti i *praexercitamina* (esercizi preparatori), nel corso dei quali permetteva di accumulare nozioni ed *exempla*. Gli antichi, essendo consapevoli dell'importanza di questo strumento, misero a punto una tecnica (*ars memoriae*) che accrescesse le potenzialità della memoria naturale³⁷. Nella retorica antica, infatti, molto poco era lasciato all'improvvisazione: l'aspirante oratore memorizzava nel corso dei suoi studi tutto un repertorio di espressioni ormai consolidate, di *loci communes* e di *exempla* che servivano a conferire maggiore credibilità alle proprie argomentazioni. Questo

³⁴ Iuv. 7, 150-154 e 160-161.

³⁵ Liban. *Chrie* III 7.

³⁶ Hier. *adv. Rufin.* I 30, 36-40: «nunc cano et recalvo capite saepe mihi videor in somnis, comatulus et sumpta toga, ante rhetorem controversiam declamare; cumque experrectus fuero, gratulor me dicendi periculo liberatum» («Ora che sono canuto e stempiato spesso mi rivedo nei sogni con molti capelli e vestito di toga mentre declamo una breve controversia di fronte al retore; una volta sveglio mi rallegro di essermi liberato dal pericolo di declamare»).

³⁷ Sul tema non si può prescindere dagli studi di P. Rossi, *Clavis universalis. Arte della memoria e logica combinatoria da Lullo a Leibniz*, il Mulino, Bologna 2006; F.A. Yates, *The Art of Memory*, University of Chicago Press, Chicago 1982; J.P. Small, *Wax Tablets of the Mind. Cognitive Studies of Memory and Literacy in Classical Antiquity*, Routledge, London 1997; J. Coleman, *Ancient and Medieval Memories. Studies in the Reconstruction of the Past*, Cambridge University Press, Cambridge 1992; F.L. Müller, *Kritische Gedanken zur antiken Mnemotechnik und zum Auctor ad Herennium. Mit Text und Übersetzung der drei antiken Zeugnisse im Anhang*, F. Steiner, Stuttgart 1996; U. Walter, *Memoria und res publica. Zur Geschichtskultur im republikanischen Rom*, Verlag Antike, Frankfurt a.M. 2004.

repertorio interiorizzato era come un patrimonio personale cui l'oratore attingeva in maniera inconsapevole e automatica durante il dibattito giudiziario, avendolo ormai assimilato: questa tecnica, si è visto, riguardava anche le modalità con cui veicolare le emozioni. Per l'oratore antico una buona memoria non dipendeva mai dalla presenza di un testo scritto, ma dalla *cogitatio*, la meditazione interiore: Cicerone esalta la capacità di Ortensio Ortalo di ricordare esattamente un testo nello stesso ordine e con le stesse parole con cui l'aveva pensato³⁸, senza il supporto scritto. Anche Antonio nel *De oratore*³⁹, descrivendo i vantaggi che derivano all'oratore da una buona memoria non parla mai di un discorso scritto e poi tenuto a mente, ma di pensieri meditati e ben impressi nella memoria («omnis fixas esse in animo sententias»), ordinati in modo coerente, di dati registrati prima della causa e recepiti anche dal contenzioso con gli avversari: gli antichi chiamavano questo processo mentale *dividendi intentio animi*, ovvero l'attitudine del pensiero a procedere avanti nell'argomentazione e contemporaneamente a recuperare dalla memoria i dati già acquisiti e schedati per controbattere all'accusa⁴⁰. Dalla memoria, dunque, dipendono anche l'*inventio* (gli argomenti ben ponderati), la *dispositio* (la coerenza del ragionamento), l'*elocutio* (l'uso delle figure retoriche e di tutti gli artifici stilistici) e l'*actio* (l'impiego degli espedienti patemici).

I trattati greci non parlano di mnemotecnica, pur essendo sicuramente già riconosciuto il suo fondamentale apporto sia dagli oratori di professione, che dalle scuole filosofiche. In effetti Cicerone nel *De oratore*⁴¹ fa risalire la sua origine al poeta greco Simonide di Ceo (VI-V secolo a.C.): questi, invitato al banchetto di Scopas, personaggio ragguardevole della Tessaglia, declamò un componimento commissionatogli dal suo ospite per celebrarne la vittoria in un'importante competizione sportiva. Scopas, però, rimproverò aspramente Simonide che, a suo dire, avrebbe dedicato alla lode dei Dioscuri buona parte del poema, sottraendo a lui l'esclusiva. Lo esortò, quindi, a pretendere da loro la metà del compenso pattuito. Durante il banchetto il poeta venne invitato ad allontanarsi perché atteso da due giovani, ma una volta uscito non trovò nessuno. Nel frattempo crollò il soffitto della sala e tutti gli ospiti morirono. Fu grazie a Simonide che i parenti riconobbero i propri cari, sfigurati dalla tragedia, e diedero loro degna sepoltura: egli, infatti, salvò dall'oblio il loro ricordo servendosi di un espediente mnemonico, che da allora divenne canonico. Ricostruì, grazie alla memoria visiva, la successione dei posti occupati dai convitati e identificò una dopo l'altra le vittime, collegando luoghi e persone. Simonide capì che i giovani che gli avevano salvato la vita erano proprio Castore e Polluce, che avevano pagato così il loro debito.

In questo modo fu chiaro che la memoria può essere potenziata attivando una serie di associazioni fra immagini e luoghi e che l'ordine è ciò che illumina il ricordo («ordinem esse maxime qui memoriae lumen adferret»)⁴²: questo percorso imma-

³⁸ Cic. *Brut.* 301.

³⁹ Cic. *de orat.* II 355.

⁴⁰ Quint. *inst.* II 7, 10.

⁴¹ Cic. *de orat.* II 352-354; Quint. *inst.* XI 2, 11-6; la menzione di Simonide come inventore della memoria si trova già in Callim. fr. 64 Pfeiffer; cfr. V. D'Agostino, *Simonide inventore della mnemotecnica in Cicerone e Quintiliano*, in «Rivista di Studi Classici», 1 (1952-1953), pp. 125-127.

⁴² Cic. *de orat.* II 353. Quint. *inst.* XI 2, 11-16 parla di *vulgata fabula* (XI 2, 11) e manifesta una chiara

ginario acquista efficacia quanto più è aderente alla realtà e potenziato dal coinvolgimento affettivo⁴³. Quanto l'episodio simonideo sia stato fondante per l'arte della memoria non è dato sapere: non sembra, comunque, che il poeta avesse ridotto a sistema la tecnica mnemonica da lui sperimentata, ma è possibile che il suo esempio avesse dato luogo a successive rielaborazioni e riletture⁴⁴, poi confluite nella mnemotecnica romana, in cui ebbe però un ruolo centrale la tradizione culturale.

Nei *Dissoi logoi* (IV secolo a.C.)⁴⁵ sono già presenti alcune tecniche mnemoniche che verranno riprese ed ampliate successivamente: sono, infatti, forniti alcuni suggerimenti per potenziare il ricordo. Si consiglia di ascoltare attentamente e di ripetere più volte le cose che si devono memorizzare, ma soprattutto di associare il ricordo a cose familiari, un'etimologia (*notatio*)⁴⁶ o un personaggio noto (antonomasia)⁴⁷, che sia rappresentativo di un concetto: così, se si deve tenere a mente Crisippo, sarà bene associarlo al cavallo (gr. ἵππος, cavallo), cui rimanda la radice del nome proprio, o se l'oggetto del ricordo è il coraggio, si potrà pensare al personaggio di Achille o al dio Ares. Il procedimento associativo per similitudine è identico a quello della mnemotecnica romana, per quanto essa, come si vedrà, è fondata soprattutto sullo mnemotopo, cioè sull'assunzione di un valore simbolico attribuito ai luoghi significativi e sulla visualizzazione di *loci* mentali.

In Aristotele troviamo il termine *topos* (luogo) in relazione alla memoria, ma sembra essere impiegato più come termine di confronto; il filosofo lo usa per spiegare i principi su cui si basa l'argomentazione⁴⁸. Come l'aver memorizzato un luogo, dice Aristotele, ci aiuta a ricordare anche persone ed eventi, così il tenere a

perplexità riguardo al fatto che i Dioscuri avessero preso parte alla vicenda (XI 2, 16). È però certo che già nelle fonti greche che si occupano, anche marginalmente, di tecniche di memorizzazione, l'organizzazione delle informazioni è espediente considerato da tutti indispensabile. Vengono anche ricordate la concisione (Arist. *pol.* 1451a3-6; cfr. *supra*, la memorizzazione delle *sententiae*), la ricapitolazione (Arist. *rhet.* 1414a 4-7), la coerenza (Plat. *Phil.* 27b4-c1), il ritmo (Longin. *mem.* 122-126; Plat. *Phaed.* 267a2-5; cfr. l'apprendimento della poesia presso il *grammaticus*); cfr. A. Vatri, *Ancient Greek Writing for Memory. Textual Features as Mnemonic Facilitators*, in «Mnemosyne», 68 (2015), pp. 750-773.

⁴³ M. Matteoli, *L'arte della memoria. Retorica, metodo, enciclopedia*, in A. Clericuzio - G. Ernst (eds.), *Il Rinascimento italiano e l'Europa. 5. Le scienze*, Fondazione Cassamarca-Colla, Treviso-Costabissara 2008, pp. 391-392.

⁴⁴ Di una memoria eccezionale, ad esempio, sembra fosse dotato anche Ippia di Elide, capace di ricordare una lista di cinquanta nomi dopo averla sentita una sola volta e di ricostruire la genealogia di uomini ed eroi (Plat. *Hipp. Mai.* 286a).

⁴⁵ Fr. 90, 9 Diels-Kranz; cfr. C. Baroin, *Techniques, arts et pratiques de la mémoire en Grèce et à Rome*, in «Métis», 5 (2007), pp. 137-138 = Ead., *Se souvenir*, cit., pp. 204-205; G.M. Rispoli, *Tra oralità e scrittura. L'ingresso della memoria nella trattatistica retorica*, in S. Cerasuolo (ed.), *Mathesis e mneme. Studi in memoria di Marcello Gigante*, Pubblicazioni del Dipartimento di Filologia Classica dell'Università di Napoli Federico II, Napoli 2004, pp. 114-115.

⁴⁶ Cfr. Cic. *de orat.* II 358; Quint. *inst.* XI 2, 31: «quod est facilius in Apris et in Ursis et Nasone aut Crispo, ut id memoriae adfigatur unde sunt nomina. Origo quoque aliquando declinatorum tenendi magis causa est, ut in Cicerone, Verrio, Aurelio» («Questo è più facile per nomi come Apro, Orso, Nasone o Crispo, casi nei quali basta fissare nella memoria da dove i nomi derivano. Anche l'origine può talora contribuire a una migliore memoria, dei nomi derivati da altri, come Cicerone, Verrio, Aurelio», tr. M. Vallozza).

⁴⁷ Quint. *inst.* XI 2, 30: «haec magis adhuc adstringunt qui memoriam ab aliquo simili transferunt ad id quod continendum est: ut in nominibus, si Fabius forte sit tenendus, referamus ad illum cunctatorem, qui excidere non potest, aut ad aliquem amicum qui idem vocetur» (Ancora più efficace è il procedimento di ricondurre la memoria da un oggetto simile all'oggetto che si vuole ricordare, per i nomi, ad esempio, se per caso si vuole ricordare Fabio, riferiamoci al famoso Temporeggiatore, che non può sfuggire di mente, o a qualche amico che ha lo stesso nome», tr. M. Vallozza).

⁴⁸ Arist. *top.* 163b28-34.

mente proposizioni semplici può essere utile durante il dibattito giudiziario, perché costituisce un serbatoio, ordinato e vario, cui attingere al bisogno ricollegando le conoscenze pregresse con i nuovi dati acquisiti. Nel *De memoria*⁴⁹ i *topoi* sono intesi in senso metaforico ed associati alle lettere dell'alfabeto, di cui occorre ricordare la sequenza. Ogni lettera è un segno che ricorda un concetto e la sequenza logica dei concetti corrisponde a quella delle lettere: se, per esempio, bisogna ricordare l'autunno, si partirà dal latte, che rievocherà il bianco, questo l'idea dell'aria e dall'aria si arriverà all'autunno. Ogni idea è, poi, associata a una lettera⁵⁰.

Nessun accenno è, comunque, fatto ai *loci memoriae*, intesi come luoghi concreti, visualizzati dalla mente: essi sono un'innovazione romana che, probabilmente, rispecchia l'importanza storicamente e culturalmente attribuita allo spazio come luogo politico e sacro, vero e proprio *monumentum*, luogo "che fa ricordare"⁵¹. In Aristotele si trova anche il riferimento alle *imagines*, ma anche in questo caso la menzione non assurge a sistema: il filosofo, parlando della *phantasia*, la facoltà che permette d'incamerare sensazioni trasformandole in immagini⁵², asserisce che «noi possiamo porre di fronte ai nostri occhi delle immagini, come fanno anche coloro che costruiscono dei modelli per la memoria»⁵³.

Immagini e luoghi sembrano essere collegati già da Metrodoro di Scepsi e Carmada: entrambi – stando alla testimonianza di Cicerone – fissavano i ricordi collocando immagini significative in luoghi creati a tale scopo («uterque, tamquam litteris in cera, sic aiebant imaginibus in iis locis, quos haberet, quae meminisse vellet, perscribere»), come si fa con le lettere sulla cera. A detta dell'oratore, però, la loro era una memoria quasi divina («divina prope memoria»)⁵⁴: la precisazione induce a pensare che si trattasse di casi eccezionali e che, quindi, non si possa parlare a questo proposito di una vera e propria tecnica. Quintiliano precisa che i *loci* di Metrodoro erano collocati nei dodici segni zodiacali, ma anche il retore mostra un certo scetticismo nei confronti delle dichiarazioni del filosofo⁵⁵.

⁴⁹ Arist. *mem.* 452a12-25.

⁵⁰ C. Baroin (*Techniques*, cit., p. 143 = Ead., *Se souvenir*, cit., p. 209) vede nel *De insomniis* (458b17-24) di Aristotele l'associazione dei luoghi alle immagini in funzione della memoria, ma la studiosa ammette che il meccanismo non viene né sviluppato, né spiegato; è dunque probabile che si tratti di un metodo empirico sperimentato dal filosofo senza che esso assurga al rango di tecnica.

⁵¹ Cfr. Cic. *fn.* V 2: «tanta vis admonitionis inest in locis, ut non sine causa ex iis memoriae ducta sit disciplina» («Tanto grande è il potere di far ricordare insito nei luoghi, che non senza motivo gli antichi ne hanno ricavato una tecnica», tr. N. Marinone); Varro *ling. lat.* VI 49; Serv. *orig.* XV 11, 1: «monumentum ideo nuncupatur eo quod mentem moneat ad defuncti memoriam» («Perciò è definito monumentum, perché richiama alla memoria il ricordo del defunto»); Fest. p. 123 L.; J.P. Small, *Wax Tablets*, cit., pp. 87-94; D. Miano, *Loci memoriae. Spazio e memoria nella Roma repubblicana*, in «Mediterraneo Antico», 12 (2009), pp. 378-380; C. Baroin, *Se souvenir*, cit., pp. 33-34.

⁵² M. Armisen-Marchetti, *La notion d'imagination chez les anciens. I. Les philosophes*, in «Pallas» 26, 1979, pp. 13-17; Ead., *La notion d'imagination chez les anciens. II. La rhétorique, ibi*, 27 (1980), pp. 3-4.

⁵³ Arist. *anim.* 427b18-22. Sull'importanza della visione interiore («mentis oculi», *de orat.* III 163) nel processo di memorizzazione cfr. C. Baroin, *Le rôle de la vue dans les arts de la mémoire latins*, in L. Villard (ed.), *Études sur la vision dans l'Antiquité classique*, Publications des Universités de Rouen, Rouen 2005, p. 202.

⁵⁴ Cic. *de orat.* II 360.

⁵⁵ Quint. XI 2, 22; C. Baroin, *Techniques*, cit., pp. 144-145 = Ead., *Se souvenir*, cit., p. 210: condivisibile l'osservazione della studiosa, secondo la quale non è dato sapere quanto abbia influito sulla descrizione delle tecniche mnemoniche greche il linguaggio ormai standardizzato dell'*ars memoriae* latina.

Se, dunque, è innegabile che già nella tradizione greca la memoria aveva un'importanza determinante (si pensi al suo ruolo sin dall'epoca degli aedi), non si può non riconoscere che fu merito della tradizione retorica latina teorizzarne la tecnica: in questo processo ebbe probabilmente un ruolo determinante proprio la scuola. L'esigenza di formare l'oratore, prototipo del *civis Romanus* per eccellenza, determinò l'inclusione della memoria nella rosa delle discipline che componevano l'*ars rhetorica* e la sua sistematizzazione e riduzione a norma, per una fruizione pratica ed estesa di questa tecnica. Tra l'altro nelle fonti letterarie latine si parla spesso di uomini dotati di memoria straordinaria che, formati a scuola, continuano a mettere al servizio dei propri discepoli tale abilità: Seneca Retore⁵⁶, ad esempio, ricorda quando in gioventù era in grado di tenere a mente una lista di duemila nomi dopo averli ascoltati solo una volta ed anche in vecchiaia dichiara di avere ben salde in mente, parola per parola, le declamazioni cui aveva assistito da ragazzo; così Latrone⁵⁷, senza appuntare nulla, ripeteva senza indugio le parole che aveva pensato per i suoi discorsi o ricordava perfettamente le declamazioni che aveva pronunciato. Probabilmente si trattava di uomini eccezionali, ma non è forse un caso che i loro ricordi risalgano tutti all'epoca in cui frequentavano la scuola, dove la loro memoria, evidentemente, era sollecitata all'esercizio sulla base di un metodo ormai consolidato.

La prima teorizzazione della mnemotecnica si trova nella *Rhetorica ad Herennium* (III 28-40), seguita dal *De oratore* di Cicerone (II 350-360) e dall'*Institutio oratoria* di Quintiliano (XI 2, 11-26). L'oratore, grazie alla facoltà immaginativa, visualizza nella sua mente un edificio costituito da più stanze (*loci*), a ciascuna delle quali associa un'immagine particolarmente significativa (*imago*), che per analogia può richiamare alla memoria una sezione del suo discorso: ricordando la successione degli spazi automaticamente ricostruirà anche la sequenza logica del ragionamento⁵⁸. Nella *Rhetorica ad Herennium* viene usata la metafora della cera e delle lettere: collocare le *imagines* nei *loci* è procedimento analogo all'operazione della scrittura; le lettere corrispondono alle *imagines*, i *loci* alla carta o alla cera; la lettura è simile alla declamazione dell'oratore. Parimenti, mentre le lettere si cancellano e la cera rimane, così possiamo mutare le immagini che si riferiscono ai vari argomenti del discorso, ma dobbiamo mantenere gli stessi luoghi, che rimangono impressi durevolmente⁵⁹. Occorre porre grande attenzione nell'operare una selezione: è più opportuno scegliere luoghi isolati, perché la confusione può disturbare il ricordo; i luoghi devono essere diversi fra loro, perché non si confondano; né troppo grandi, né troppo piccoli: quelli grandi, infatti, rendono sfocate le immagini, quelli piccoli non le contengono; neppure devono essere posti a grande distanza, perché anche lo sguardo della mente ha i suoi limiti; infine, è bene che la loro luminosità sia intermedia, perché non abbagliano, offuscando la vista, ma non siano neppure troppo bui⁶⁰. La stessa premura deve essere impiegata nella scelta

⁵⁶ Sen. *contr.* 1, *praef.* 2.

⁵⁷ Sen. *contr.* 1, *praef.* 18.

⁵⁸ *Rhet. Her.* III 29-30; Quint. XI 2, 20-21.

⁵⁹ *Rhet. Her.* III 30-31. G.M. Rispoli, *Tra oralità e scrittura*, cit., p. 115, nota che si configura quasi come un paradosso il fatto che per descrivere l'arte della memoria venga impiegata proprio la scrittura, che ad essa si stava sostituendo.

⁶⁰ *Rhet. Her.* III 31-32.

delle *imagines*, fortemente soggettiva: infatti, "chi è colpito da una somiglianza, chi da un'altra"⁶¹. Le immagini sono scelte per analogia con l'oggetto del ricordo, ma più sono particolari, più hanno effetto sulla memoria emotiva dell'oratore («aliquid agentes imagines ponemus»)⁶², soprattutto se affondano le radici nel vissuto⁶³. Nel *De oratore* Cicerone distingue la *memoria verborum*, le cui *imagines* corrispondono a parole e versi, dalla *memoria rerum*, che riguarda i concetti e le *res*. L'autore attribuisce una maggiore utilità alla seconda, in quanto la memoria delle parole richiede una folla di immagini, che rischiano di confondere, mentre quella dei concetti è più semplice, associando ciascuna idea *singulis personis*⁶⁴.

4. Educare alla costruzione di una memoria collettiva

Esisteva un'altra forma di educazione fondata sulla memoria, il culto della tradizione e degli antenati. Quando un membro di una *gens* illustre moriva, tutti i componenti della famiglia si riunivano per onorare le sue esequie. Uno di loro saliva sui rostri e rievocava le gesta non solo del defunto (*laudatio funebris*), ma di tutti gli avi, perché potessero essere d'esempio ai discendenti. Polibio⁶⁵, infatti, narra che la cerimonia era preceduta da un lungo corteo che sfilava per la città in cui mimi assoldati⁶⁶ indossavano maschere di cera somiglianti agli antenati (*imagines maiorum*)⁶⁷. Questo "spettacolo" era particolarmente suggestivo: i personaggi evocati sollecitavano la memoria culturale degli spettatori che erano indotti a ricordare anche le gesta e gli ideali di cui gli antenati erano stati un vivido esempio⁶⁸. Indossare la loro maschera, quindi, significava riportarli in vita e rendere presenti fisicamente i protagonisti della memoria. Si creava così un'"iden-

⁶¹ *Rhet. Her.* III 38.

⁶² *Rhet. Her.* III 35-38.

⁶³ *Rhet. Her.* III 35: «itaque quas res ante ora videmus aut audimus, obliviscimur plerumque; quae acciderunt in pueritia, meminimus optime saepe» («E così, le cose che vediamo davanti al viso o udiamo, per lo più scordiamo; quelle che ci accaddero nella fanciullezza spesso le ricordiamo tenacemente», tr. F. Cancelli); cfr. R. Webb, *Mémoire et imagination*, in C. Lévy - L. Pernot (eds.), *Dire l'évidence. Philosophie et rhétorique antiques*, L'Harmattan, Paris-Montréal 1997, pp. 236 ss., per il quale l'*endérgeia* fa appello alle immagini della realtà che l'ascoltatore ha incamerato nella propria memoria. Per di più le potenzialità mnestiche si amplificano grazie al coinvolgimento dell'affettività, cfr. F.R. Nocchi, *Memoria, affettività e immaginazione: l'intelligenza delle emozioni nella retorica antica*, in «Cognitive Philology», 9 (2016).

⁶⁴ *Cic. de orat.* II 358.

⁶⁵ Polibio VI 53-54, 4; cfr. G. De Sanctis, *Imagines maiorum. La morte, il doppio e la memoria*, in G. De Sanctis - A. Maiuri - D. Segarra Crespo (eds.), *Roma Antica. 2. Costumi tradizionali*, Nuova Cultura, Roma 2007.

⁶⁶ Diodoro Siculo (*bibl.* XXXI 25, 2) ci informa che questi attori studiavano le movenze e le caratteristiche dei personaggi prestigiosi che avrebbero dovuto mimare *post mortem* mentre erano ancora in vita.

⁶⁷ Da Plinio il Vecchio (*nat.* XXXV 6) veniamo a sapere che tali calchi del volto erano di cera (*expressi cera vultu*) ed erano indossati dai mimi durante il funerale, mentre erano conservati nell'*atrium* della *domus gentilicia* (precisamente negli *armaria*) per il resto del tempo. Svetonio per definirli usa il termine *persona*, che in latino designa propriamente la maschera teatrale, ma questa era, piuttosto, una caricatura del volto, le maschere indossate in occasione del *funus gentilicium* erano del tutto simili ai tratti somatici del defunto (D. Wiles, *The Masks of Menander. Sign and Meaning in Greek and Roman Performance*, Cambridge University Press, Cambridge-New York 1991, pp. 127-148).

⁶⁸ In effetti lo *ius imaginum* era riservato esclusivamente alle *gentes* più prestigiose (Cic. *Verr.* V 36); E. Montanari, *Imagines maiorum*, in «Studi e Materiali di Storia delle Religioni», 28 (2004), pp. 5-26; M. Lentano, *Bruto e il potere delle immagini*, in «Latomus», 67 (2008), pp. 881-899.

tità collettiva": il pubblico era indotto, grazie alla circolarità delle emozioni e alla grandezza delle imprese ricordate, a identificarsi negli ideali celebrati in quell'occasione e a desiderare di emularli. La memoria, così, non era risvegliata solo dalle parole, ma veniva "agita"⁶⁹, con un effetto che si potrebbe forse paragonare a quello dei media sulla coscienza dello spettatore moderno, che assiste a un documentario storico. Così il passato evocato nel presente costituiva un modello per il futuro e le maschere della memoria contribuivano a creare un'identità culturale condivisa, ad educare i giovani al desiderio di gloria, grazie alla sinergia del ricordo e dell'immagine. Era soprattutto l'idea di una permanenza nella memoria e il timore dell'oblio a condizionare il comportamento dei vivi, che agivano rettamente per farsi ricordare. Spesso veniva attuato il processo inverso, la *damnatio memoriae*⁷⁰. La cancellazione del ricordo di chi ha compiuto azioni inique, soprattutto nei confronti dello Stato, si manifestava nell'eliminazione di tutte le iscrizioni pubbliche in cui era presente il nome del reo (*abolitio nominis*) e delle sue immagini (*abolitio imaginis*) che lo raffiguravano, mentre il suo *praenomen* non poteva più essere assegnato ai discendenti; infine, la sua maschera non sfilava nel *funus gentilicium*⁷¹. Lo *ius imaginum* era esclusivo appannaggio della *nobilitas* che controllava, manipolando, il passato⁷². In questo modo le classi dirigenti avevano il dominio della memoria collettiva ed educavano i giovani in una ideale continuità di valori, che veniva assicurata proprio dal ricordo: si trattava, dunque, di una memoria "socialmente condizionata"⁷³, i cui contenuti erano stati già selezionati, influenzando i comportamenti della massa. I giovani erano naturalmente indotti a emulare le gesta degli antenati e ad aderire all'identità culturale di cui il *funus gentilicium* era immagine⁷⁴.

Quando le *imagines* non venivano impiegate a questo scopo erano conservate nell'*armarium*, posto nell'atrio della casa: qui continuavano ad avere un ruolo fondamentale nell'educazione dei giovani aristocratici, perché rendevano evidenti i modelli da imitare. Uomini famosi come Quinto Massimo e Publio Scipione ammisero che guardando le *imagines* il loro animo si infiammava di ardore grazie al ricordo delle grandi imprese dei personaggi effigiati (*memoria rerum gestarum*)⁷⁵.

⁶⁹ Cfr. G. De Sanctis, *Imagines maiorum*, cit., pp. 24-26, che definisce la maschera un "archivio portatile" (p. 26).

⁷⁰ L'espressione è coniata dagli storici moderni; cfr. M. Bettini, *Introduzione. Le orecchie di Hermes. Luoghi e simboli della comunicazione nella cultura antica*, in M. Bettini (ed.), *I signori della memoria e dell'oblio. Figure della comunicazione nella cultura antica*, La Nuova Italia, Firenze 1996, pp. VII-LII; S. Bernoist - A. Daguët-Gagey, *Mémoire et histoire. Les procédures de condamnation dans l'Antiquité romaine*, Centre Régional Universitaire Lorrain d'histoire, Metz 2007; Idd., *Un discours en images de la condamnation de la mémoire*, ibi, 2008.

⁷¹ Cfr. Tac. *ann.* III 76 per il funerale di Giunia.

⁷² G. De Sanctis, *Imagines maiorum*, cit., p. 41.

⁷³ I. Assmann, *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*, Puf, Paris 1952², p. 79.

⁷⁴ Sall. *Iug.* 4, 5.

⁷⁵ *Ibidem*. Non molto diverso è il caso delle *contiones*, assemblee pubbliche convocate da un magistrato, prive di alcun potere decisionale. I discorsi pronunciati in questa occasione abbondavano di riferimenti a personaggi prestigiosi, a episodi significativi della storia romana. L'oratore in questo modo conseguiva un duplice risultato: persuadeva gli ascoltatori con la forza dell'*exemplum* retorico e contemporaneamente risvegliava la memoria culturale e la coscienza civica dei cittadini (D. Miano, *Loci memoriae*, cit., pp. 362-363).

La propensione dei Romani a regolare il presente sul modello del passato è, dunque, la premessa logica del ruolo determinante assunto dalla memoria nel sistema educativo. Allo stesso modo si spiega la stretta corrispondenza fra i *loci memoriae* e i luoghi-monumento di Roma, fra le *imagines* e l'iconografia dell'Urbe⁷⁶. Questa peculiarità della mnemotecnica appartenente in modo esclusivo al mondo latino, dimostra lo stretto legame fra identità romana e spazio fisico e il permanere, nonostante l'uso della scrittura, del retaggio di una civiltà ancorata allo sguardo e all'udito.

⁷⁶ Cfr. Cic. *fin.* V 2, in cui Pisone dichiara che la sola vista della *Curia Hostilia*, gli rievoca le gesta di Scipione, Catone, Lelio e del suo antenato (*supra*, nota 51).

Clemente Alessandrino e l'educazione nel II secolo d.C.

Maria Grazia Bianco

Università Lumsa, Roma,
(biancomg@tin.it)

Abstract: *The life and work of Clement of Alexandria (150-215 ca.) are characterized by the ability to learn how to "live forever" (ἀεὶ ζῆν). It is clear that man stands in need of truth and it is certain that truth can be learned and communicated. Education, even if its explicit mention is rare, is at the heart of the writing of Clement of Alexandria and it constitutes his guiding principle. It is worth noting that Clement of Alexandria gathers ideas-reflections in a work (Stromateis) for his old age: this shows that he conceives the formation, of the master too, as a perpetual activity to be accomplished even when one does not "work" any longer. The educator remains a person who "grows", "forms oneself, and is not content to remain where he has reached", hence "where one is". Education does not end, it has the ability and the task of modifying the existence, or rather the person, makes it new, disciple of God Truth-Love that saves. It becomes a lifestyle and it can be transmitted; it is the life span of a person who has welcomed the Christian message. It is to be understood as the development of the faith-oriented intellect. Clement poses the problem of the relationship between simple faith not deepened and faith that is conscious and deepened; he also opens up to the theme of faith-culture, underlining the relationship between each human being and the person of Jesus the Lord, crucified and resurrected, the Savior. Clement of Alexandria knows and shows the Incarnate Word with the function of Logos protrepticòs, paidagogòs, didaskalos, and highlights His presence and role in getting to know, learn and teach the truth.*

Keywords: *Learning, Learning stages, Truth, Communication, Education, Freedom, Choice.*

Elemento caratterizzante la vita e l'opera di Clemente Alessandrino (150-215 ca.) è l'insegnamento, collegato alla comprensione che l'essere umano si muove dal "vivere" (ζῆν) al "vivere in maniera bella" (εὖ ζῆν), al "vivere per sempre" (ἀεὶ ζῆν, cfr. *Protr.* 7, 3). È dunque palese il bisogno di apprendimento, o meglio, il bisogno di verità insieme alla certezza che la verità può essere appresa e comunicata. L'educazione, pure se esplicitamente poco nominata, è a monte dello scrivere dell'Alessandrino e ne costituisce la filigrana.

1. Un dono da trasmettere

È meritevole di attenzione il fatto che Clemente annota idee-riflessioni per il tempo della vecchiaia (raccolte negli *Στροματεῖς*): questo non sta forse a dire che concepisce la formazione, anche del maestro, come un'attività perenne da compiersi persino quando non si "lavora" più? L'educatore rimane uno che "cresce", "si forma", non si accontenta di rimanere dove "è arrivato" e quindi "sta". L'edu-