

L'educazione come *cura* e come *piena fioritura* dell'essere umano riflessioni sulla *Paideia* in Aristotele

Arianna Fermani*

Riassunto: Questo contributo mira a mettere a fuoco il tema dell'educazione di Aristotele, mostrando come tale riflessione risulti essere originale ed attuale. L'indagine prende avvio dall'esame delle occorrenze di alcuni lemmi all'interno del *corpus* del filosofo particolarmente significativi rispetto al tema della educazione, come ad esempio παιδεία, τροφή, παῖς, μάθησις. Si intende mostrare come la riflessione aristotelica sulla *paideia*, oltre ad un utilizzare una specifica metodologia di indagine, si muova all'interno di due fondamentali scenari educativi: nel primo (che a sua volta si articola in una serie di sotto-questioni, come ad esempio il tema dell'insegnabilità della virtù o quello dell'*emotional training* e dell'educazione delle passioni) l'educazione *precede* l'etica, mentre nel secondo l'educazione *consiste* nell'etica, secondo il fondamentale modello teorico dell'*energeia*.

Parole chiave: Educazione. Cura. Fioritura dell'umano. Etica.

The education as care and as full flourishing of the human being Reflections on *paideia* in Aristotle

Abstract: This paper aims at focussing on the topic of education in Aristotle, showing as this reflection is original and current. The inquiry starts from the examination of the occurrences of some lemmas inside the *Aristotelian Corpus* particularly significant respect to the issue of education, as for instance παιδεία, τροφή, παῖς, μάθησις. We aim to show as Aristotelian research on the notion of *paideia*, in addition to use a specific methodology of inquiry, takes place inside two fundamental educational scenarios: in the first (which, in turn, articulates itself in a series of under-issues, as for instance the topic of the teaching of virtue or the one of the *emotional training* and of the education of passions) the education *comes first* ethics, while in the second education *is* ethics, according to the fundamental theoretical model of *energeia*.

* Ricercatrice in Storia della filosofia Antica (Università degli Studi di Macerata, Italia). E-mail: fermani.arianna@gmail.com

Key-Words: Education. Care. Human flourishing. Ethics.

**A educação como cuidado e completo florescimento do ser humano
Reflecções sobre a *paideia* em Aristóteles**

Resumo: Este artigo tem como objetivo enfocar o tema da educação em Aristóteles, mostrando como esta reflexão é original e atual. A investigação parte do exame das ocorrências de alguns lemas dentro do *corpus* do filósofo, particularmente significativos em relação à questão da educação, como, por exemplo, *παιδεία*, *τροφή*, *παῖς*, *μάθησις*. Pretendemos mostrar como a reflexão aristotélica sobre a *paideia*, além de utilizar uma metodologia específica de investigação, se move no âmbito de dois cenários educativos fundamentais: no primeiro (que, por sua vez, articula-se em uma série de sub-questões, como, por exemplo, o tema da possibilidade de ensinar a virtude ou o tema do dell' *emotional training* e da educação das paixões) a educação *precede* a ética, enquanto no segundo a educação *consiste* na ética, de acordo com o modelo teórico fundamental da *energeia*.

Palavras-chave: Educação. Cura. Florescer humano. Ética.

I. Osservazioni preliminari

1. Originalità e attualità della riflessione aristotelica sull'educazione

Ci sono alcuni studiosi, tra cui ad esempio H. I. Marrou, nel suo fondamentale saggio *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*¹, secondo cui il contributo di Aristotele all'educazione non è stato così originale e creativo come quello di Isocrate o di Platone. Tanto è vero che lo stesso autore, in questo testo che può essere considerato un "classico" della storia dell'educazione, non dedica allo Stagirita neanche un capitolo,

¹ H. I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* 1971 (più volte riedito); trad. it. di U. Massi, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma 2008.

ma si limita a citarlo in alcune pagine sparse.

Del resto lo stesso Werner Jaeger, nel suo fondamentale e monumentale saggio *Paideia*², focalizza principalmente l'attenzione sul rapporto tra Platone e Isocrate, trascurando quasi del tutto Aristotele.

Devo subito precisare che la mia posizione è totalmente diversa da quella qui rappresentata da Marrou, da Jaeger e da altri studiosi che negano o sminuiscono l'originalità della proposta educativa aristotelica.

In realtà è possibile ipotizzare che tale tradizione interpretativa si sia lasciata influenzare, più che Aristotele, dalla cosiddetta "tradizione aristotelica". Come ha infatti giustamente osservato lo studioso italiano Giuseppe Mari, in un testo estremamente illuminante rispetto al nostro tema, intitolato *Pedagogia in prospettiva aristotelica*: «Certamente lo Stagirita illustra il proprio pensiero in forma meno suggestiva di Platone i cui miti sanno accendere la fantasia, come pure conduce i propri ragionamenti in modo meno retoricamente curato di Isocrate. Non gli ha sicuramente giovato la fama di sapiente enciclopedico, di ragioniatore freddo e distaccato. La crisi del Liceo, il carattere eclettico assunto dall'aristotelismo, l'associazione alla scolastica non hanno contribuito ad accreditare il pensiero di Aristotele come fonte di ispirazione educativa... cionondimeno la sua riflessione è ricca di spunti che oggi è forse più agevole riconoscere»³.

Pertanto, contrariamente ad un certo filone interpretativo che ritiene Aristotele scarsamente interessante dal punto di vista pedagogico, quello che vorrei cercare di mostrare è, al contrario, come il tema della *paideia*, nella riflessione del Filosofo, rappresenti un elemento cruciale a molti livelli. Ancora prima di accennare a tali livelli, però, si tratta di fare una breve precisazione sul termine in questione: παιδεία. Tale

² W. Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, 3 voll., Berlin 1936-1947; trad. it. L. Emery-A. Setti: *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, introduzione di G. Reale, indici di A. Bellanti, Bompiani "Il pensiero Occidentale", Milano 2003.

³ G. MARI, *Pedagogia in prospettiva aristotelica*, La Scuola, Brescia 2007, p. 25.

termine, infatti, si configura come costitutivamente polivoco e dalle molteplici facce, dato che esso significa sia a) *cultura* sia b) *educazione*. In realtà basta sfogliare qualsiasi vocabolario di greco per raccogliere i vari significati del termine (tra cui, ad esempio, *educazione, cultura, istruzione, conoscenza, correzione*) intorno a questi due poli semantici fondamentali. In questo senso viene tale nozione viene ad esprimere, insieme, sia a) l'*esito*, cioè il risultato di un percorso formativo, sia b) il *percorso formativo* stesso. E mi pare interessante sottolineare come questa ricchezza semantica venga totalmente assunta e addirittura valorizzata da Aristotele stesso, come cercheremo di vedere attraverso questa ricostruzione.

Ma, si diceva, quello che vorrei mostrare è come il tema educativo costituisca, a più livelli, uno dei perni della riflessione aristotelica.

Innanzitutto è importante sottolineare come Aristotele fornisca elementi imprescindibili sul tema dell'educazione, in primo luogo, e per accennare ad un aspetto su cui non mi addenterò nello specifico, a livello *istituzionale-normativo*. Il Filosofo, infatti, configurandosi, in ciò, come un precursore dell'età ellenistica (in cui la *paideia* non viene più abbandonata all'iniziativa privata ma viene sottoposta ad un regolamento ufficiale), impone al legislatore come uno stretto dovere legiferare sull'educazione. Nell'VIII libro della *Politica*, infatti, si legge esplicitamente:

«che debbano essere promulgate leggi sull'educazione (νομοθετητέον περὶ παιδείας) e che questa debba essere impartita a cura della comunità è evidente»⁴.

Ciò, però, su cui vorrei tentare di concentrare principalmente l'attenzione è come la riflessione sulla *paideia* elaborata da Aristotele presenti elementi di assoluto interesse e attualità. Mi pare cioè, come cercherò di mostrare, come anche sul tema dell'educazione Aristotele,

⁴ Aristotele, *Politica* VIII, 2, 1137 a 33-34 (Aristotele, *Politica*, Introduzione, traduzione note di C. A. Viano, Bur, Milano 2002).

oggi, abbia molto da dire, e come si possa dire che, anche a questo livello, il Filosofo elabori un «pensiero, contemporaneamente, *antico e attualissimo*»⁵, come peraltro è stato variamente sottolineato in studi passati e recenti⁶. Lo stesso Aubenque, infatti, ricorda come «siamo tuttora spesso aristotelici senza saperlo»⁷.

Aristotele, dunque, come cercherò di mostrare con queste brevi riflessioni, rappresenta uno dei momenti fondamentali del pensiero pedagogico. Inoltre la sua riflessione mette a tema, in molti modi e su più piani, una questione, come quella della formazione del soggetto, che costituisce uno dei pensieri aurorali del pensiero filosofico occidentale. Come, infatti, è stato giustamente osservato, la filosofia greca «appena nasce, si risolve nella “formazione dell’uomo” ”... nasce la cosiddetta *filosofia occidentale*, sì, ma nasce come *teoria generale dell’educazione*»⁸.

In questa sede, quindi, non mi è possibile ricostruire il quadro storico-pedagogico del pensiero educativo di Aristotele, e mostrare il suo -pur fondamentale- apporto alla riflessione sul sistema educativo. Il mio tentativo non sarà neppure quello di avviare un’indagine puntuale

⁵ A. Fermani, *Presentazione* in A. Fermani-M. Migliori, (a cura di), *Attività e virtù. Anima e corpo in Aristotele*, Vita e Pensiero, Milano 2009, p. 6.

⁶ Cfr., per citare solo alcuni dei numerosi esempi che potrebbero essere fatti in tal senso, E. Berti, *Aristotele nel Novecento*, Laterza, Roma-Bari 1992, 2008²; S. L. Brock (a cura di), *L’attualità di Aristotele*, Armando, Roma 2000; AA.VV. *L’attualità della problematica aristotelica: atti del convegno franco-italiano su Aristotele*, Padova 6-8 aprile 1967, Antenore, Padova 1970; AA.VV. *Aristotele nella società contemporanea*, «Fenomenologia e società» 1 (2006); AA.VV. *Aristotele nella critica e negli studi contemporanei*, Vita e Pensiero, Milano 1956; C. Winn-M. Jacks, *Aristotle: his thought and its relevance today*, Methuen, London 1967; AA.VV. *Aristotele aujourd’hui: études réunies sous la direction de M.A. Sinaceur à l’occasion du 2300e anniversaire de la mort du philosophe*, avec la participation de Pierre Aubenque [et al.], Érès, Toulouse 1988.

⁷ P. Aubenque, *La philosophie aristotélicienne et nous*, in M. A. Sinaceur (ed.), *Aristotele aujourd’hui*, Érès, 1988, p. 320.

⁸ M. Manno, *Introduzione*, in C. Pancera, *La paideia greca*, Milano, Unicopli 2006, p. 14.

sulla divisione degli ambiti disciplinari e sulla costruzione del *cursus studiorum* (tematiche affrontate nello specifico nell'ottavo libro della *Politica*), ma cercherò soprattutto di entrare in dialogo con Aristotele per vedere se è possibile ritrovare, alle origini della riflessione filosofica, elementi in grado di farci ri-pensare, oggi, il tema della *paideia* (senza con ciò minimizzare o sottacere, ovviamente, i secoli che ci separano dal Filosofo e quindi gli evidenti limiti storici della sua riflessione).

Cercando di addentrarmi più nello specifico nel tema in questione, si deve premettere che la stragrande maggioranza delle occorrenze del termine *paideia* si trovano nella *Politica*, come si può vedere dalla tabella che riporta i risultati della ricerca condotta tramite l'ausilio del lessico informatizzato di R. Radice- R. Bombacigno⁹: informatizzato di R. Radice- R. Bombacigno¹⁰:

Elenco per opera

Lemma	Occorrenze	Fraasi	Opere
παίδεία	71	59	5

Opera	Fraasi	%
De partibus animalium	1	0.07 %
Ethica Nicomachea	5	0.23 %
Ethica Eudemea	1	0.09 %
Politica	49	2.50 %
Rhetorica	3	0.21 %

Il lemma compare complessivamente 71 volte all'interno del *cor-*

⁹ R. Radice – R. Bombacigno, *Aristoteles. Lexicon 3*. Con CD-ROM, Biblia, Milano 2005.

¹⁰ R. Radice – R. Bombacigno, *Aristoteles. Lexicon 3*. Con CD-ROM, Biblia, Milano 2005.

pus aristotelicum. In realtà noi sappiamo che ad Aristotele è attribuito anche un trattato dedicato all'educazione, il *Peri paideia*, che è andato perduto, che compare al numero 19 nella lista delle opere aristoteliche di Diogene Laerzio, al numero 18 nella lista di Esichio di Mileto (con il titolo *Peri paideia e paideutikon*), e al numero 4 nel catalogo del neoplatonico Tolomeo.

Si tratta pertanto di una questione a cui il Filosofo dedica una significativa attenzione. Il fatto, poi, che delle 71 occorrenze complessive, ben 49 si trovino nella *Politica*, si spiega col fatto che in quest'opera, e, più nello specifico, nei libri VII-VIII, sono contenute riflessioni dedicate specificamente a questo tema.

Quello che vorrei cercare di mostrare è che, nonostante il fatto che il termine *paideia* sia scarsamente presente nelle Etiche, in realtà il tema dell'educazione generale, della formazione intesa in senso ampio, è assolutamente *centrale* in questo contesto.

Tra l'altro va anche aggiunto che se, oltre al lemma *paideia*, si allarga la ricerca lessicografica, si nota come le occorrenze di termini che rientrano all'interno dell'area semantica dell'educazione si allargano in modo considerevole e significativo.

Si può notare, ad esempio, che il sostantivo τροφή, il cui primo significato è quello di *nutrimento, cibo*, ma che significa anche *allevamento, cura, educazione*, compare nelle tre Etiche per ben 29 volte:

Elenco per opera

Lemma	Occorrenze	Frasi	Opere
τροφή	674	569	24

Opera	Frasi	%
Topica	3	0.17 %
Physica	5	0.25 %
De caelo	1	0.09 %

Opera	Frasi	%
De generatione et corruptione	8	1.26 %
Meteorologica	11	0.98 %
De anima	28	3.77 %
De sensu et sensibili	14	5.11 %
De somno et vigilia	9	9.00 %
De somniis	2	2.50 %
De longitudine et brevitae vitae	2	2.78 %
De iuventute et senectute	16	29.09 %
De respiratione	14	7.82 %
De vita et morte	2	3.70 %
Historia animalium	115	2.83 %
De partibus animalium	133	8.94 %
De incesso animalium	4	1.75 %
De generatione animalium	128	6.58 %
Metaphysica	3	0.13 %
Ethica Nicomachea	17	0.79 %
Magna moralia	2	0.18 %
Ethica Eudemea	10	0.88 %
Politica	32	1.63 %
Rhetorica	5	0.35 %
Athenensium constitutio	5	0.81 %

Ma si può anche osservare come il verbo παιδεύω (educò, ammaestro, formò) compaia 7 volte nell'*Ethica Nicomachea*:

Elenco per opera

Lemma	Occorrenze	Frasi	Opere
-------	------------	-------	-------

παιδεύω	56	51	7
---------	----	----	---

Opera	Frase	%
De sophisticis elenchis	1	0.16 %
Historia animalium	1	0.02 %
De partibus animalium	2	0.13 %
Metaphysica	1	0.04 %
Ethica Nicomachea	7	0.33 %
Politica	31	1.58 %
Rhetorica	8	.55 %

Ancora più significativo, poi, è il fatto che il lemma *παῖς*, che significa *fanciullo, bambino, ragazzo*, ma anche, significativamente, *figlio*, dunque quel termine che indica, complessivamente, il destinatario del processo educativo, oltre alle ben 46 occorrenze della *Politica*, ricorra complessivamente ben 25 volte nelle tre Etiche.

Elenco per opera

Lemma	Occorrenze	Frase	Opere
<i>παῖς</i>	133	117	13

Opera	Frase	%
De caelo	1	0.09 %
De anima	1	0.13 %
De respiratione	1	0.56 %
Historia animalium	11	0.27 %
De generazione animalium	8	0.41 %
Metaphysica	6	0.26 %
Ethica Nicomachea	16	0.74 %

Opera	Fraasi	%
Magna moralia	2	0.18 %
Ethica Eudemea	7	0.62 %
Politica	46	2.35 %
Rhetorica	9	0.62 %
Poetica	2	0.58 %
Athenensium constitutio	7	1.14 %

A queste occorrenze, poi, occorre aggiungere quelle relative ai lemmi μάθησις (ovvero a quel sostantivo che significa *apprendimento, istruzione*, ma anche, più in generale, *educazione e sapere*) e μανθάνω (verbo che significa *imparo, conosco, studio*).

Nel primo caso ci troviamo di fronte a 5 occorrenze complessive nelle opere Etiche e nel secondo ad altre 14 occorrenze.

Elenco per opera

Lemma	Occorrenze	Fraasi	Opere
μάθησις	60	54	16

Opera	Fraasi	%
Analytica priora	1	0.07 %
Analytica posteriora	2	0.20 %
Topica	2	0.12 %
Physica	7	0.35 %
De anima	1	0.13 %
De sensu et sensibili	1	0.36 %
De longitudine et brevitate vi	1	1.39 %
Historia animalium	1	0.02 %
De partibus animalium	1	0.07 %
De generazione animalium	1	0.05 %

Opera	Frase	%
Metaphysica	7	0.30 %
Ethica Nicomachea	3	0.14 %
Ethica Eudemea	2	0.18 %
Politica	18	0.92 %
Rhetorica	5	0.35 %
Poetica	1	0.29 %

Elenco per opera

Lemma	Occorrenze	Frase	Opere
μανθάνω	140	112	18

Opera	Frase	%
Analytica priora	2	0.13 %
Analytica posteriora	7	0.69 %
Topica	8	0.46 %
De sophisticis elenchis	11	1.77 %
Physica	14	0.70 %
De generatione et corruptione	2	0.32 %
De anima	4	0.54 %
De sensu et sensibili	1	0.36 %
De memoria et reminiscencia	5	5.15 %
Historia animalium	1	0.02 %
De generatione animalium	1	0.05 %
Metaphysica	12	0.51 %
Ethica Nicomachea	9	0.42 %
Magna moralia	1	0.09 %
Ethica Eudemea	4	0.35 %
Politica	17	0.87 %

Opera	Fraasi	%
Rhetorica	10	0.69 %
Poetica	3	0.87 %

Da questa breve ricostruzione lessicografica, dunque, emerge come l'attenzione che Aristotele riserva al tema dell'educazione, messa a fuoco tramite vari termini dell'area semantica e/o concettuale della *paideia*, sia prevalentemente concentrato nella *Politica*, ma come esso trovi uno spazio, sebbene di gran lunga inferiore, all'interno delle Etiche.

Ma in questo "dialogo" con Aristotele sul tema dell'educazione, cercherò di riferirmi principalmente alle sue riflessioni etiche, senza ovviamente dimenticare il contesto politico.

Perché intendo osservare il tema dell'educazione da questa prospettiva particolare e, se vogliamo, inusuale? Perché ritengo che, nella prospettiva aristotelica, etica ed educazione si fondano - per molti versi e in molti modi - l'una con l'altra. Infatti, sebbene, come abbiamo già visto, la maggior parte delle occorrenze del termine *paideia* si trovino nella *Politica*, il vero cuore teorico della questione risiede, a mio avviso, proprio nelle Etiche, in cui il tema dell'educazione e della formazione del singolo vengono intrecciati costantemente ad altri due temi:

- a) da un lato con la questione della *trasmissione delle virtù* e del loro radicamento,
- b) e, dall'altro, con quello della realizzazione e della *fioritura della vita umana*.

Il fatto che si venga a delineare questo forte intreccio tra etica e pedagogia, d'altra parte, non deve stupirci. Infatti, se ci chiediamo quale posto occupa la pedagogia all'interno della divisione tradizionale delle scienze formulata da Aristotele, cioè la divisione canonica in scienze teoretiche, pratiche e produttive, scopriremmo che la pedagogia viene a configurarsi come una scienza pratica, ovvero come una disciplina il cui sapere è finalizzato non semplicemente al sapere stesso (come nel caso delle scienze teoretiche), né alla produzione di oggetti (come nel caso delle scienze produttive), ma

il cui fine è la prassi e, più nello specifico, la prassi educativa. Dunque, già in questo senso molto generale, la pedagogia va affiancata all'etica, oltre che alla politica. Il fine di tutte queste discipline, infatti, è il viver bene dell'essere umano, come singolo e come cittadino all'interno di una polis.

Ma, più nello specifico, in questo percorso tenterò di esplorare i *molteplici* nessi fra etica ed educazione, mostrando come, nel discorso dello Stagirita, il tema della *paideia* costituisca, insieme e a livelli diversi, uno snodo cruciale. L'educazione, cioè, si configura come una nozione intrinsecamente ricca e polivoca, che instaura con l'etica una complessa serie di legami, sia a monte sia a valle. Sulla scorta di questa duplice modalità di legami, è possibile individuare due "scenari educativi", su cui incentrerò le riflessioni che seguono.

II. *Primo scenario educativo: l'educazione precede l'etica*

C'è un primo modello educativo delineato dalla riflessione aristotelica, in cui il *legame tra etica ed educazione si instaura a monte*. L'educazione, infatti, in un certo senso, costituisce, secondo il Filosofo, una *precondizione dell'etica*. Si tratta di uno scenario che viene chiaramente delineato, ad esempio, in *Etica Nicomachea X*, 9, 1180 a 14-16:

«colui che si prepara ad essere virtuoso deve essere educato (τραφῆναι καλῶς) e fornito di buone abitudini (ἔθισθῆναι)»¹¹.

Ci troviamo, insomma, di fronte all'affermazione secondo cui l'acquisizione di virtù necessita di una preparazione, e l'educando ha bisogno di essere allevato (compare, non a caso il verbo τρέφω, che significa appunto, come si è visto, *allevare, nutrire, far crescere*), deve essere tirato su bene (καλῶς). Inoltre si dice, significativamente, che

¹¹ La traduzione italiana dell'*Etica Nicomachea* (=EN) e delle altre Etiche aristoteliche (*Etica Eudemia*=EE; *Grande Etica*=GE) è mia, in Aristotele, *Le tre Etiche*, saggio introduttivo, traduzione, note e apparati di A. Fermani, presentazione di M. Migliori, Bompiani, Milano 2008.

chi vuole diventare virtuoso deve ἐθισθῆναι, cioè deve contrarre delle sane abitudini.

Questo breve passo, in realtà, mette in campo alcune questioni di grande rilievo, illuminando un profilo decisivo dell'etica di Aristotele. Secondo il Filosofo, infatti, la virtù *non capita*, nel senso che non si nasce virtuosi (così come non si nasce viziosi). Piuttosto la virtù viene definita uno stato abituale, una ἕξις o un *habitus*, ovvero un elemento stabile del nostro carattere, che non possediamo per caso, che non riceviamo in dotazione sin dalla nascita, ma che deve essere *costruito*, deve essere edificato. In questa costruzione del proprio sé in cui «l'abitudine... diventa... una natura» (τὸ ἔθος... φύσις... γίνεται) come si legge nei *Problemata*, si trova uno dei profili essenziali della nozione di *paideia*, così come il termine viene inteso sin dalle sue origini e così come esso viene tradotto in alcune lingue moderne.

Quindi: virtuosi non si nasce ma si diventa, ci dice il Filosofo. Però è anche vero che, come ci dice lo stesso Aristotele in alcuni passaggi delle sue opere, accanto e oltre a virtù *stricto sensu*, che si instaurano «per abitudine e per scelta» (ἔθει καὶ προαιρέσει)¹², e che dunque, come si ricordava poco fa, vanno costruire con il tempo e mediante il consolidamento di abitudini, ci sono virtù che si possiedono per natura, con cui si nasce. Cioè, detto in altri termini: si può dire, in un senso diverso, che *non si nasce* e che *si nasce virtuosi*. E lo si può dire senza contraddire il Principio di Non Contraddizione (PNC) perché Aristotele distingue, appunto, diversi tipi e diverse forme di virtù: 1) la *virtù in senso stretto*, che necessita di un percorso di formazione lungo e faticoso, di un processo di costruzione da parte del soggetto, nonché dell'intervento della saggezza, come vedremo fra un po', e 2) la *virtù naturale*, ovvero quella naturale inclinazione verso il bene che caratterizza anche i bambini e che, dunque, non viene costruita. Ci troviamo di fronte a due modelli di virtù, dunque.

¹² *Grande Etica* I, 34, 1198 a 2.

In *Grande Etica* II, 3, 1199 b 38-1200 a 1 si legge esplicitamente che:

Le virtù naturali... abbiamo detto che sono caratterizzate solo dall'impulso (ὄρμην), privo di ragione, rivolto al bello morale (πρὸς τὸ καλὸν).

La virtù naturale, quindi, può essere descritta nei termini di un impulso, cioè come una sorta di naturale inclinazione verso il bene, cioè come una risorsa su cui occorre lavorare, certo, che occorre affinare, ma che costituisce un primo ma fondamentale punto d'appoggio della virtù in senso stretto, cioè della virtù morale che viene originata tramite l'intervento di quella virtù intellettuale fondamentale (di cui ci occuperemo più nello specifico più avanti) che è la saggezza.

E che esistano due tipi di virtù, ce lo dice Aristotele stesso, quando in *Etica Eudemia* III, 7, 1234 a 29-30 afferma che

«ogni virtù si dà in un certo modo per natura (φύσει) e anche in modo diverso accompagnata da saggezza».

Ora, al di là di questa interessante sfasatura circa due modi di essere e di dirsi dell'*arete*, noi sappiamo che il modello per così dire "canonico" della virtù è quello in base a cui essa deve essere costruita. E quello che interessa rispetto alla nostra riflessione è che tale costruzione necessita di un faticoso processo educativo che, in una prima fondamentale fase, è sostanzialmente etero-diretto. Alla fine dell'*Etica Nicomachea* Aristotele sottolinea come la crescita corretta dell'educando non possa prescindere dalla presenza di una «buona guida alla virtù» (X, 9, 1179 b 31-32). Naturalmente, la questione necessiterebbe di un lungo approfondimento che in questa sede non mi è possibile fare. Vorrei però solo ricordare come, in questa prima fase del processo educativo, le "buone guide", i modelli positivi che sono alla base del processo formativo, si trovino principalmente nei maestri. Aristotele lo mostra ampiamente nella *Politica* (in cui più volte troviamo la figura del παιδοτρίβης, del maestro di ginnastica) ma anche, seppur in modo più rapido, nell'*Etica*, in cui però emerge significativamente un *hapax legomenon*, cioè l'unica occorrenza del corpus *aristotelicum* del lemma παιδαγωγός. E se questo dato è già,

di per sé, interessante, ancora più interessante è la funzione che Aristotele attribuisce, in quest'unica occorrenza del termine, al pedagogo, instaurando un parallelismo tra quest'ultimo e la ragione. Il riferimento si trova in *Etica Nicomachea* III, 12, 1119 b 13-15, in cui si legge:

«come il bambino deve vivere secondo le prescrizioni del pedagogo (κατὰ τὸ πρόσταγμα τοῦ παιδαγωγοῦ), così deve fare il desiderio rispetto alla ragione».

Sul fondamentale tema del rapporto tra ragione e desiderio si tornerà più avanti. Quello che qui è interessante sottolineare è come la ragione svolga un'opera di contenimento e di incanalamento del desiderio, allo stesso modo in cui il bambino deve vivere seguendo il percorso corretto indicato dal maestro.

Ma, ancora prima dei maestri, un modello atto alla formazione degli educandi si trova nei genitori. La famiglia, infatti, costituisce secondo Aristotele il primo ma imprescindibile nucleo educativo¹³. Questo viene chiaramente affermato, ad esempio, *Etica Nicomachea* VIII, 12, 1162 a 6-7:

«i genitori sono causa dell'esistenza e del nutrimento dei figli, nonché, una volta che questi siano cresciuti, della loro educazione (τοῦ παιδευσθῆναι)».

Analogamente, in *Etica Nicomachea* VIII, 11, 1161 a 15-17 si legge che

«anche l'affetto paterno ha queste caratteristiche... infatti egli è causa dell'esistenza del figlio, il che è ritenuto il bene più grande, come pure del nutrimento e dell'educazione (τροφῆς καὶ παιδείας)».

In questo primo "scenario", qui ovviamente solo abbozzato, l'educazione si configura come ciò che *precede* l'etica, ciò che si situa *a monte* della stessa, in quanto essa viene pensata come quel periodo

¹³ Su questo tema cfr. P. Impara, *L'educazione come etica politica in Aristotele*, Bruno Mondadori, Milano 2007, p. 92.

«alla cui fine si ha quella capacità di condotta cosciente della propria vita che fin dall'antichità denominiamo "virtù"»¹⁴.

IIa. L'insegnabilità della virtù: limiti e caratteristiche

A questo livello si pone anche un altro tema, non solo estremamente vasto e articolato, ma anche, per così dire, "classico", ovvero quello dell'insegnabilità della virtù. Si tratta di un tema antico, che si pone a partire da Socrate e che poi viene ripreso e ampiamente sviluppato da Platone all'interno dei suoi dialoghi. Aristotele, a questo proposito, distingue, come è noto, due tipi di virtù che necessitano di un diverso processo di costruzione e di apprendimento: 1) da un lato ci sono le virtù morali e 2) dall'altro quelle intellettuali (cfr. ad esempio, *Etica Nicomachea* I, 13, 1103 a 4 ss.).

Il secondo libro dell'*Etica Nicomachea* inizia con questa affermazione chiarissima:

«poiché la virtù è di due tipi, intellettuale e morale, la virtù intellettuale nasce e si sviluppa per lo più a partire dall'insegnamento (ἐκ διδασκαλίας), motivo per cui necessita di esperienza (ἐμπειρίας) e di tempo, mentre la virtù morale (*ēthike*) deriva dall'abitudine (*ethos*), da cui ha tratto anche il nome, con una piccola modificazione del termine abitudine (*ethos*)» (*Etica Nicomachea* II, 1, 1103 a 14-18).

Dunque, mentre le virtù morali si solidificano in noi mediante la ripetizione di atti, ripetizione che determina il consolidamento di un'abitudine, un *habitus*, appunto, le virtù intellettuali, che costituiscono anche esse degli stati abituali (e anzi degli stati abituali in virtù dei quali l'anima si trova nel vero quando afferma o quando nega cfr. *Etica Nicomachea* VI, 3, 1139 b 15 ss.), necessitano però di insegnamento. Ma, attenzione, dice sempre Aristotele, tale insegnamento, oltre a richiedere

¹⁴ R. Spaemann, *Glück und Wohlwollen: Versuch über Ethik*, 1989; trad. it. M. Amori: *Felicità e benevolenza*, Vita e Pensiero, Milano 1998, p. 20.

tempo, come si legge nel passo appena ricordato, richiede anche esperienza (ἐμπειρία). Questo significa che, secondo un modello già ben noto a Platone, l'insegnamento della virtù è del tutto particolare. In esso, infatti, non basta assimilare contenuti di pensiero, ma occorrono anche l'*esperienza* e l'*azione concreta*. E Aristotele esprime magnificamente questo concetto quando osserva come i giovani possono essere, ad esempio, sì esperti di matematica o di geometria, ma che essi non possono essere saggi, perché la matematica è una scienza astratta mentre l'agire bene dipende dall'esperienza. Emblematico, in questo senso, quello che si legge in *Etica Nicomachea* VI, 8, 1142 a 11-15:

«i giovani possono diventare geometri, matematici e sapienti in quelle discipline, ma non si ritiene che possano diventare saggi. La causa di ciò sta nel fatto che la saggezza ha per oggetto anche i casi particolari, i quali diventano noti attraverso l'esperienza, mentre chi è giovane non è esperto, dal momento che ci vuole un lungo periodo di tempo per produrre l'esperienza».

Il processo di educazione e di insegnamento della virtù, dunque, insegnamento del tutto *sui generis*, afferma Aristotele in pieno accordo con Platone, deve affiancare all'acquisizione di competenze il fondamentale ruolo dell'esperienza, *conditio sine qua non* dell'acquisizione della saggezza (che, a sua volta, risulta, come vedremo, la chiave di volta per l'edificazione della vita buona e felice). Per questo, appunto, chi è giovane e, in quanto tale, inesperto, può sì conoscere discipline specifiche (per il fatto di aver acquisito conoscenze e insegnamenti teorici) ma non può essere saggio, perché la saggezza richiede tempo, esperienza e conoscenza del particolare.

Il processo di acquisizione delle virtù, dunque, non è un processo formativo come gli altri, ovvero di pura natura conoscitiva, ma piuttosto ha una forte componente esperienziale. Inoltre l'educazione alla virtù è tale da necessitare un lungo processo di "addestramento alle passioni", ovvero un vero e proprio *emotional training*. In *Etica Nicomachea* II, 3, 1104 b 12-14 si legge, significativamente, che

«si deve in un certo qual modo essere abituati sin da giovani, in modo da provare piacere e dolore come si deve; infatti l'educazione corretta consiste in questo».

Questo fondamentale aspetto riceve, nella riflessione aristotelica, un ampio spazio e numerose curvature. È dunque opportuno scandagliare più nello specifico questo tema.

IIa. 1. L'*emotional training* e l'educazione “delle” passioni

Il tema dell'educazione delle passioni costituisce una delle questioni più complesse e, a mio avviso, più interessanti e attuali dell'intera riflessione pedagogica aristotelica. Riconoscere la centralità dell'*educazione delle passioni* significa, infatti, anche riconoscere la centralità- pedagogica, antropologica ed etica- del desiderio, centralità che «è riconosciuta ancora oggi, con rilevanti ricadute per quanto attiene alla dinamica educativa»¹⁵.

C'è un bellissimo passo di *Etica Nicomachea* X, 9, 1179 b 24-26 che recita:

«l'anima del discepolo (ἀκροατοῦ) [=lett. “di colui che ascolta] deve essere esercitata attraverso le proprie abitudini (τοῖς ἔθεσι) a trarre piacere (χαίρειν) e a disprezzare in modo appropriato (καλῶς), come fa la terra fecondata dal seme».

Emergono in queste poche righe tutti gli elementi salienti della questione: l'educando, ovvero, si dice qui, “colui che ascolta”, deve acquisire l'abitudine (*ethos*) mediante l'esercizio e può farlo provando bene (καλῶς) il piacere e, più in generale, le passioni.

Un'affermazione analoga si trova in *Politica* VIII, 5, 1339 a 24-25, in cui si dice che una disciplina per eccellenza del *cursus studiorum*, quale la musica, ha proprio lo scopo di

«stabilire certe qualità del carattere, abituando alla capacità di trarre piacere in modo appropriato (χαίρειν ὀρθῶς)».

Si tratta, pertanto, ancora una volta, di essere educati a provare *bene* i piaceri e le passioni.

¹⁵ Mari, *Pedagogia*, p. 62.

Il piacere, inoltre, secondo lo Stagirita, si dice anch'esso in molti modi, ed è, in sensi diversi, a) *sia* una passione, b) *sia* ciò che segue alla passione.

a) In *Etica Nicomachea* II, 3, 1105 a 1-3, infatti, si legge che

«il piacere (τὴν ἡδονήν) cresce insieme a tutti noi sin dall'infanzia; per questo è difficile scrollarci di dosso questa passione (τὸ πάθος), incrostata com'è con l'esistenza».

Ancora più chiaramente, in *Grande Etica* I, 8, 1186 a 34, si legge che

«le passioni sono dolori o piaceri (τὰ δὲ πάθη ἢτοι λῦπαι εἰσιν ἢ ἡδοναὶ)».

b) Ma il piacere, così come il dolore, oltre ad essere passione, è anche ciò che *segue* alla passione, e quindi si configura come ciò che è *altro* rispetto alla passione e che dalla passione deriva. Su questo le tre Etiche convergono in modo pressoché assoluto:

«ora, intendo per passioni (πάθη), realtà come impeto, paura, vergogna, desiderio e, in generale, quelle realtà a cui, di per sé, seguono (οἷς ἔπεται) per lo più il piacere (ἡδονή) sensibile o il dolore» (*Etica Eudemia* II, 2, 1220 b 12-14);

«sono passioni (πῆqh), ira, paura, odio, rimpianto, invidia, pietà e altre cose del genere a cui seguono (παρακολουθεῖν) solitamente dolore e piacere (ἡδονή)» (*Grande Etica* I, 7, 1186 a 13-14);

«sono passioni (πάθη): desiderio, ira, paura, ardimento, invidia, gioia, amicizia, odio, brama, gelosia, pietà e, in genere, tutto ciò a cui segue (οἷς ἔπεται) piacere (ἡδονή) o dolore» (*Etica Nicomachea* II, 5, 1105 b 21-23).

Dire che il piacere è *sia* una passione, *sia* ciò che segue alla passione (ancora una volta *et-et*), in realtà, non è contraddittorio. Infatti,

a) in un certo senso, piacere e dolore sono passioni, perché, come ogni passione, rappresentano qualcosa che si prova, qualcosa che *si patisce* (non a caso il termine greco per dire *passione*, *pathos*, deriva dal verbo *paschein*, che significa patire), come ad es. il dolore fisico derivante

da una ferita, o il piacere derivante dall'assunzione di un buon cibo;

b) ma per altri versi il piacere (o il dolore) è *anche* ciò che deriva dalla passione, ciò che consegue al fatto di provare una passione (e quindi, in questo senso, la passione è ciò che non si dà senza dolore o senza piacere): es. il fatto di provare certe passioni (come ad esempio gioia, desiderio o amicizia) procura piacere. Ma un piacere di questo tipo, come è evidente, si situa a un diverso livello rispetto al piacere del primo tipo, instaurando, *de facto*, una frattura fra piaceri di “primo” e di “secondo livello”.

Ora, più in generale, parlare, come fa Aristotele, di *educazione delle passioni* significa, innanzitutto, saldare due elementi (solo apparentemente) distanti come la ragione e il desiderio, e significa anche che il desiderio, che non può essere sottratto alla vita e all'esperienza umane, deve però essere incanalato, gestito, modulato, ovvero, in una parola, *educato*.

D'altra parte l'educazione ha proprio il compito di determinare la fusione dell'elemento razionale-cognitivo con quello a-razionale/non cognitivo e di mirare a una «concezione unitaria dell'essere umano in cui confluiscono dimensione cognitiva e dimensione non cognitiva»¹⁶.

Ma volendo, più nello specifico, esaminare l'espressione “educazione delle passioni”, si può notare come il genitivo *delle passioni* può essere inteso come *genitivo* sia a) *soggettivo* sia b) *oggettivo*, nel senso che nel processo educativo le passioni rappresentano

- a) sia il *soggetto* dell'educazione;
- b) sia l'*oggetto* dell'educazione.

a) Affermare, infatti, che le passioni costituiscono il *soggetto* dell'educazione significa affermare che *le passioni educano*. In questa direzione vanno sia i passi dell'*Etica* e della *Politica* ricordati poco fa

¹⁶ Mari, *Pedagogia*, p. 59.

(in cui si diceva che i giovani riescono ad acquisire un buon carattere, una buona postura interiore, potremmo dire, proprio grazie ad un uso corretto delle passioni) sia quanto, ancora più esplicitamente, si legge in *Etica Nicomachea* X, 1, 1172 a 20-21:

«i giovani vengono educati (paideÚosi) con il piacere e con il dolore».

b) Fare delle passioni l'oggetto dell'educazione significa, invece, dire che le passioni vanno educate, ovvero correttamente incanalate, provate nel modo giusto.

Infatti, se la passione, *in quanto tale*, ci dice Aristotele in numerosi passaggi dei suoi testi, non è né buona né cattiva, tanto è vero che non si può essere né lodati né biasimati per il fatto di provare una passione [(come si legge esplicitamente in *Etica Nicomachea* II, 5, 1105 b 31-32: «non veniamo lodati né biasimati sulla base delle passioni» (κατὰ μ ν τὰ πάθη οὔτ' ἐπαινούμεθα οὔτε ψεγόμεθα)] d'altro canto è proprio dal modo di rapportarsi, rispettivamente, bene o male alle passioni, che si diventa virtuosi o viziosi. Si tratta di uno snodo cruciale dell'etica aristotelica che, come è evidente, ha delle ricadute potentissime a livello educativo. *Essere virtuosi*, infatti, secondo Aristotele, significa esattamente *provare bene le passioni*¹⁷.

Emerge in questo passaggio il ruolo cruciale svolto dalle passioni nella formazione e nella crescita del soggetto. Passioni che costituiscono una *conditio sine qua non* dell'insorgenza della virtù (*visto che la virtù non è, appunto, altro che una passione provata bene*) e che, quindi, in quanto tali, non solo *non* vanno sradicate, eliminate o inibite, ma vanno gestite, modulate e provate bene. Ma per provarle bene, appunto, occorre sottoporle ad un sano processo educativo. Perché se è vero che le passioni e i piaceri sono provati da tutti («il piacere è profondamente connaturato al genere umano» si legge in *Etica Nicomachea* X, 1, 1172 a 20), e se, per il semplice fatto di provarli, non si può essere né lodati né biasimati, dall'altro è anche vero che

¹⁷ *Etica Nicomachea* II, 6, 1106 b 16-28.

«è a causa dei piaceri (di'¹don|j) e dei dolori che le persone diventano viziose, perché perseguono e fuggono quei piaceri che, o non si deve, o quando non si deve» (*Etica Nicomachea* II, 3, 1104 b 21).

La presa d'atto della centralità del problema e, insieme, l'assunzione dell'imprescindibilità di una corretta gestione del desiderio all'interno del percorso della crescita dell'individuo, costituisce un altro dei motivi di interesse e di attualità della riflessione aristotelica. Come, infatti, ha ricordato Flores d'Arcais, in *La pedagogia del pensiero classico*¹⁸, *l'attualità della proposta aristotelica sta in «una visione più concretamente realistica, perché fondata sul pieno riconoscimento di tutte le forze psicologiche di cui l'uomo dispone... una visione più concreta e realistica».*

II. b Ulteriori articolazioni del modello educativo

Tentando di illuminare ulteriori articolazioni di questo primo momento del modello educativo proposto da Aristotele, si deve notare come tale esigenza di concretezza da parte del Filosofo, si articoli a più livelli. Come è stato ricordato, infatti, «proponendosi di conoscere l'uomo non solo attraverso le astrazioni della teoria, ma anche per ciò che egli è nella vita reale, nella quotidianità, Aristotele decide di accantonare, per così dire, i concetti e di prendere in esame le attività»¹⁹.

Infatti il modello educativo proposto dallo Stagirita, lungi dallo svolgersi sul piano meramente teorico e dall'essere impartito a livello puramente astratto e formale, evidenzia costantemente la necessità di «conoscere l'uomo non solo attraverso le astrazioni della teoria, ma anche per ciò che egli è nella vita reale, nella quotidianità»²⁰.

«Se a far diventare le persone virtuose bastassero i discorsi, “molti

¹⁸ In *Grande antologia filosofica*, Marzorati, Milano 1954, vol. II, p. 552.

¹⁹ C. Xodo, *Pedagogia generale*, Cleup, Padova 2002, p. 111.

²⁰ Mari, *Pedagogia*, p. 27.

farebbero certamente affari d'oro”»

scrive Aristotele in *Etica Nicomachea* X, 9, 1179 b 5-6.

Si tratta di un modello educativo che può essere molto schematicamente descritto come l'esito dell'intreccio sinergico di tre elementi:

a) l'*imitazione di modelli positivi*;

b) l'*acquisizione di esperienza*;

c) l'*esercizio*, ovvero l'*attività (energeia)*.

a) Il processo educativo trova, nel confronto con i *modelli positivi* a cui guardare e da imitare, il suo punto di partenza imprescindibile. Il detto, ricordato espressamente da Aristotele:

«“da uomini nobili, nobili azioni”» (*Etica Nicomachea* IX, 12, 1172 a 13-14),

mostra come già a questo primo livello si ponga una questione concettuale di grande rilievo (e che, come vedremo, attraversa trasversalmente tutto il discorso etico politico del filosofo). Tale questione consiste nel fatto che tutto il processo educativo nasce, si sviluppa e si mantiene in vita in virtù del *rapporto con gli altri*. L'assoluta centralità del rapporto con gli altri che fa sì che si possa dire che una delle cifre dell'educazione consiste nella sua «esplicazione relazionale»²¹;

b) sulla necessità dell'*acquisizione di esperienza* si è già parzialmente puntata l'attenzione. La questione, però, risulta particolarmente cruciale a più livelli.

b1) In *Etica Nicomachea* VI, 8, 1242 a 15-15, ad esempio, Aristotele ricorda che

«chi è giovane non è esperto, dal momento che ci vuole un lungo periodo di tempo per produrre l'esperienza»,

confermando il ruolo fondamentale svolto dall'esperienza a livello educativo-formativo;

b2) Ma l'esperienza costituisce il primo e fondamentale motore della formazione del soggetto anche a livello conoscitivo. Infatti in *Analitici Primi* I, 10, 46 a 15-25, ad esempio, si legge che

²¹ Mari, *Pedagogia*, p. 58.

«tocca all'esperienza di fornire i principi riguardanti i vari oggetti... e similmente stanno le cose riguardo a qualsivoglia altra arte o scienza».

b3) Un altro campo in cui, solo per citare uno dei moltissimi esempi che potrebbero essere fatti in questo campo, è quello della musica e, più in generale, dell'educazione artistica, a cui Aristotele dedica quasi tutto l'VIII libro della *Politica*, e che costituisce, come è noto, uno dei fulcri della pedagogia antica;

c) La questione dell'*esercizio o dell'attività*, risulta, poi, uno degli aspetti in assoluto più cruciali per la formazione del soggetto, in primo luogo a) a livello generale, ovvero nell'acquisizione di *habiti*, di disposizioni interiori. Infatti, secondo Aristotele, si può diventare coraggiosi, giusti e temperanti, solo dopo una prassi costantemente coraggiosa, giusta o temperante²².

E questo è vero anche b) a livello più specifico, ovvero rispetto all'acquisizione di specifiche competenze, visto che, come ricorda sempre lo Stagirita, si diventa bravi costruttori a forza di costruire, o bravi musicisti a forza di suonare:

«le virtù ce le abbiamo perché le abbiamo esercitate prima (ἐνεργήσαντες πρότερον), come avviene anche nel caso di tutte le altre tecniche» (*Etica Nicomachea* II, 1, 1103 a 31).

Si tratta, come è evidente, di un percorso lungo, perché non è possibile diventare virtuosi (così come acquisire una qualsiasi competenza o una conoscenza), in un solo giorno²³.

Inoltre l'interiorizzazione del sapere, il sintonizzarsi (συμφωνεῖν letteralmente = realizzare una sinfonia, suonare insieme)²⁴ con esso e

²² «Compiendo atti giusti si diventa giusti, mentre si diventa temperanti compiendo atti temperanti, e coraggiosi compiendo atti coraggiosi» (*Etica Nicomachea* II, 1, 1103 b 1-2).

²³ Secondo San Tommaso, che si rifà ad Aristotele, l'uomo non diventa partecipe di questo insegnamento in un istante, bensì progressivamente secondo la sua stessa natura (cfr. TOMMASO D'AQUINO, *Summa Theologiae* II-II, q.2).

²⁴ *Etica Nicomachea* II, 7, 1107 a 32.

il farlo proprio (συμφυῆναι: letteralmente= *crescere insieme, fondere*) richiedono tempo.

«È necessario che la conoscenza venga interiorizzata, e per questo ci vuole tempo» (*Etica Nicomachea* VII, 3, 1147 a 22).

L'elemento del tempo, come Aristotele ricorda molte volte e come in parte si è già visto, risulta imprescindibile, sia nella relazione che l'individuo ha con se stesso sia rispetto alla tradizione e alle generazioni precedenti. Infatti «ogni esperienza educativa... avviene dentro la temporalità in senso sia diacronico sia sincronico. <1> Diacronicamente l'educazione si alimenta del nesso genetico con una tradizione in quanto, costituendo il veicolo lungo il quale l'identità comunitaria viene trasmessa da una generazione all'altra, occorre che ci sia il riconoscimento in un orizzonte culturale condiviso; <2> Sincronicamente l'educazione s'intreccia con lo sviluppo, rappresentando il profilo intenzionale e cosciente di una dinamica che, seguendo i ritmi della natura, è condizionata dalla specie»²⁵.

L'elemento del tempo, dunque, che, anche in questo caso si articola su più livelli, invita a portare l'attenzione al tema, insieme antico e più che mai modernissimo, della gradualità e della "lentezza". L'educazione, infatti, consiste in un lento processo di "modellamento" del sé, in quella che Platone aveva già chiamato, con una bellissima immagine, "conversione" (περιαγωγή)²⁶ della propria anima.

Ma il modellamento della propria esistenza, il far "decantare" gli *input* ricevuti, e il far fiorire, senza fretta, i "semi" piantati nella propria anima, richiede, all'inizio, anche un atto di *fiducia* nei confronti della guida a cui si sceglie di affidarsi. Come infatti lo stesso Aristotele ricorda in un bellissimo passaggio, seppur rapidissimo, delle *Confutazioni Sofistiche* 2, 165 b 3:

²⁵ Mari, *Pedagogia*, pp. 58-59.

²⁶ Platone, in *Repubblica* 521 C 6, parla del processo di formazione dell'individuo e di acquisizione di conoscenze appunto nei termini della "conversione dell'anima".

«chi impara deve fidarsi (πιστεύειν)».

In questa *fiducia originaria*, in questo affidarsi ad un maestro, ad una guida, ad un modello, risiede, dunque, il primo imprescindibile passo verso la costruzione del proprio sé.

Tale percorso educativo, inoltre, richiede, soprattutto all'inizio, un'opera di *correzione*, che in alcuni casi risulta anche, inevitabilmente, dolorosa. In *Politica* VIII, 5, 1339 a 26-28, ad esempio, si ricorda che:

«non c'è dubbio che non bisogna educare i giovani ponendosi come fine il gioco, perché giocano non s'impara, dal momento che l'apprendimento (μάθησις) è accompagnato da dolore».

Il tema della correzione e del raddrizzamento delle inclinazioni naturali sbagliate, inoltre, emerge chiarissimamente in *Etica Nicomachea* II, 9, 1109 b 4-7, quando si ricorda che

«persone diverse sono portate, per natura, a cose diverse. Questo, d'altra parte, risulterà chiaro dal piacere e dal dolore che nascono in noi. Dobbiamo dunque spingerci nella direzione opposta; infatti allontanandoci molto dall'errore arriveremo al giusto mezzo, come fanno coloro che *raddrizzano i legni storti*».

La natura, quindi, non sempre fornisce gli individui di inclinazioni positive, come nel caso, già ricordato, delle virtù naturali. Alcune volte, al contrario, l'esistenza prende direzioni sbagliate, inclinazioni perverse e scorrette, che il sano processo educativo deve contribuire a correggere. Tale modello di re-indirizzamento, che era peraltro già perfettamente noto a Platone²⁷, deve però essere applicato nella fondamentale consapevolezza che non solo la *natura* è difficilissima da modificare (dato che è persino più facile cambiare un'abitudine che la natura²⁸, ricorda lo Stagirita), ma che pretendere di snaturare il soggetto non è né realistico, né auspicabile, né funzionale al corretto sviluppo educativo. Bella e di grande realismo, in questo senso, l'affermazione che troviamo scritta in

²⁷ Cfr. Platone, *Protagora* 325 C 4-325 D 6.

²⁸ Cfr. *Etica Nicomachea* VII, 10, 1152 a 30-31; *Grande Etica* II, 6, 1204 a 3-4.

Etica Nicomachea IX, 4, 1166 a 19-22:

«Ciascuno, d'altro canto, vuole il bene per sé, ma nessuno sceglie di avere tutto a condizione di diventare un altro... ma rimanendo ciò che era prima».

La formazione dell'individuo, infatti, deve tener conto delle inclinazioni e delle differenze individuali e delle caratteristiche che si possiedono dalla nascita. Non a caso lo stesso Aristotele sottolinea l'importanza di una educazione individualizzata, ovvero di una *paideia kath'ekaston*, contrapponendola all'educazione collettiva.

«Inoltre capita che i modi di educare i singoli (καθ' ἑκάστων παιδείαι) differiscano da quelli comuni (τῶν κοινῶν)»,
si legge in *Etica Nicomachea* X, 9, 1180 b 7-8.

Questa riflessione, che si inserisce storicamente all'interno di uno dei temi più dibattuti dell'epoca, quale il rapporto tra educazione particolare e educazione collettiva, trova però nello Stagirita uno "spessore" e una pregnanza del tutto particolari, derivanti dall'impostazione etico-antropologica del Filosofo. Non si può, infatti, fare a meno di ricordare come l'attenzione al soggetto, alle differenti situazioni in cui questo viene a trovarsi, costituisce il fondamento di una morale e di un modello educativo estremamente duttile, flessibile e concreto.

Un esempio di tale concretezza e flessibilità sta nella fondamentale e studiatissima nozione del giusto mezzo. Come sappiamo, infatti, il giusto mezzo (μέσον) che sta alla base e che dà concretamente origine della virtù morale, distinguendola tra i due estremi viziosi (uno per eccesso e uno per difetto), non né un giusto mezzo valido per tutti né una misura imm modificabile come la media matematica.

C'è un passo molto noto e assolutamente emblematico di questa movenza, che si trova in *Etica Nicomachea* II, 6, 1106 a 26-1106 b 7:

«dunque, in tutto ciò che è divisibile è possibile cogliere il più, il meno e l'uguale, e, questo, sia in relazione alla cosa stessa sia in relazione a noi; d'altra parte l'uguale è una sorta di intermedio tra eccesso e difetto. Intendo dire che l'intermedio in relazione alla cosa, intermedio

che è uno solo per tutti, è ciò che dista in modo uguale da ciascuno degli estremi, mentre l'intermedio rispetto a noi è ciò che non eccede né difetta; e questo non è uno solo né è lo stesso per tutti. Ad esempio: se dieci sono molti e due sono pochi, come giusto mezzo rispetto alla cosa si prende sei; infatti supera ed è superato in misura uguale: questo è il giusto mezzo in base alla proporzione aritmetica. Quello relativo a noi, invece, non deve essere colto in questo modo; infatti non è vero che, se mangiare dieci mine <di cibo> è troppo e due è poco, l'allenatore prescriverà di mangiare sei mine; infatti anche ciò, forse, per chi deve ingerirle, potrebbe risultare o troppo o poco: infatti per Milone è poco, mentre per chi è un principiante della ginnastica è troppo. E lo stesso vale per la corsa e per la lotta. Così, allora, ogni esperto rifugge dall'eccesso e dal difetto, mentre va alla ricerca del giusto mezzo e lo sceglie, ma non il giusto mezzo rispetto alla cosa, ma quello rispetto a noi».

La giusta misura rispetto a noi, dunque, necessita sempre di essere individuata e ricostruita sulla base di una ricognizione delle condizioni concretamente date, sulla scorta dell'esame della situazione in cui l'agente viene a trovarsi e sulle scelte che è chiamato ad operare, nonché- visto che questo giusto mezzo non è universalmente valido né determinabile scientificamente ma, appunto, sempre da calibrare "rispetto a noi" (*pros emas*)- fondato sulla conoscenza del soggetto e mai separabile dalla concretezza delle singole scelte.

Un grande esempio di flessibilità e di concretezza, che innerva sin dalle sue fondamenta, il sistema etico-antropologico dello Stagirita.

III. Secondo scenario educativo: l'educazione è l'etica

Il modello educativo fin qui tratteggiato, non esaurisce, però, l'intera riflessione dedicata allo Stagirita a tale complessa questione. La *paideia*, infatti, in un altro senso, e dando luogo, con ciò, ad un secondo fondamentale "scenario educativo", coincide con l'etica stessa.

Per Aristotele, infatti, lo scopo dell'educazione, esattamente come quello dell'etica, è la piena *realizzazione* dell'essere umano, ovvero la sua *felicità*.

Una felicità, si noti, che non viene intesa dal filosofo né come un evento puntuale, momentaneo, né come un fatto che capita e indipendente dalla nostra volontà, né come una modalità di sentire, come un modo di essere, ma che, al contrario, si configura come *attività (energeia)* e come impegno da realizzare e a cui lavorare lungo tutto l'arco dell'esistenza. Ancora una volta, dunque, torna in primo piano e in senso ancora più pregnante, la nozione di *energeia*. La definizione per così dire canonica di *eudaimonia* è infatti quella di

«attività dell'anima secondo virtù (ψυχῆς ἐνέργεια... κατ'ἀρετήν)»
(*Etica Nicomachea* I, 8, 1098 a 16-1)²⁹.

Affermare che la felicità è attività, *energeia*, quindi, significa distanziare immediatamente l'*eudaimonia* dall'orizzonte del possesso, per spostarlo sul versante dell'uso.

Distanziamento importante, visto che *Etica Nicomachea*, I, 9 1098 b 32-34 si legge che

«Certamente, non fa poca differenza il fatto di ritenere che il sommo bene consista nel possesso oppure nell'uso (ἐν κτήσει ἢ χρήσει), e nello stato abituale oppure nell'attività (ἐν ἕξει ἢ ἐνεργείᾳ)».

Detto in altri termini: per essere felici non basta possedere dei beni, qualsiasi essi siano, ma bisogna saperli utilizzare. In questo senso, dice Aristotele in modo piuttosto provocatorio soprattutto rispetto alla prospettiva socratica, per essere felici nessun possesso è sufficiente, neppure quello della virtù. Infatti, paradossalmente, è possibile che chi è virtuoso dorma tutta la vita, oppure può capitare, ipotesi certamente meno remota, che al virtuoso

²⁹ *Etica Nicomachea* I, 8, 1098 a 16-17. La medesima definizione di felicità si trova anche in *Etica Eudemia* II, 1, 1219 a 33 e *passim*; *Etica Nicomachea* I, 8, 1099 a 29 ss.; *Etica Nicomachea* I, 9, 1099 b 26; *Etica Nicomachea* I, 13, 1102 a 5-6; *Etica Nicomachea* I, 13, 1102 a 17-18; *Etica Nicomachea* X, 6 *passim*; *Grande Etica* I, 4, 1184 b 32 ss.; *Grande Etica* II, 7, 1204 a 27 ss.

capitino delle gravissime disgrazie³⁰. In nessuno di questi due casi si potrà ritenere il possesso della virtù una condizione sufficiente alla felicità. Più in generale, poi, la detenzione dell'*arete*, al pari di ogni altro possesso, costituisce una condizione sì necessaria ma mai sufficiente al viver bene.

Il possesso dei beni esterni, dunque, di per sé, non garantisce né sicurezza né tanto meno felicità, come dimostra anche il fatto stesso che alcuni possono ricavare danno proprio dal fatto di essere ricchi o dal fatto di essere coraggiosi. Infatti, ricorda Aristotele, capita che quelli che sono ritenuti i beni più grandi e più desiderabili (onore, ricchezza, successi, potenza), pur essendo in sé dei beni, possono essere usati male³¹ e quindi possono provocare danni a chi li usa.

Aristotele pone, a questo proposito, due questioni assolutamente centrali:

1) solo l'essere umano, tra gli animali, ha il compito *non solo di vivere, ma anche di vivere bene*, di «valorizzare la vita». È quello che si legge nell'opera *Le parti degli animali* II, 10, 656 a 5-10. Il particolare statuto ontologico degli esseri umani, che non a caso sono anche sono gli unici esseri viventi capaci di prassi³²), dunque, costituisce il fondamento della vita felice, realizzata, e quindi della *vita vissuta bene*, dell'*eu zen* (= viver bene);

2) in secondo luogo, e più nello specifico, va osservato come nella

³⁰ Cfr. *Etica Nicomachea* I, 5, 1095 b 33-1096 a 1: «infatti sembra possibile che anche chi possiede la virtù dorma o resti inattivo per tutta la vita e che, inoltre, si trovi a patire dei mali, e gli capitino delle disgrazie terribili». Analogamente in *Etica Nicomachea* X, 6, 1176 a 33-35, ovvero in un passo assolutamente speculare rispetto al precedente, si legge: «Quindi, abbiamo detto che la felicità non costituisce uno stato abituale; infatti in questo modo potrebbe appartenere anche a chi dorme per tutta la vita, a chi vive come un vegetale e a chi si trova a vivere le peggiori disgrazie».

³¹ «Infatti i beni più contesi, quelli che si crede siano i più grandi, l'onore, la ricchezza, le virtù del corpo, i successi, la potenza, sono sì per natura beni, ma è possibile che ad alcuni risultino dannosi a causa dello stato abituale di costoro» (*Etica Eudemia*, VIII, 3, 1248 b 27-30).

³² Cfr. *Grande Etica* I, 11, 1187 b 8-9; *Etica Eudemia* II, 6, 1222 b 19-20.

concezione aristotelica, l'uomo felice non è né il buon selvaggio né l'uomo allo stato naturale, ma l'essere umano educato, formato, compiuto. Si capisce allora perché lo Stagirita ricordi che la felicità:

«non si troverà in un bambino (infatti un bambino non può essere felice), ma in un adulto; costui, infatti, è completamente formato (τέλειος)»³³.

Ma un individuo già formato, che ha compiuto fino in fondo il suo percorso educativo, è anche colui che possiede un'adeguata "postura interiore", cioè che possiede *habiti* così stabilmente solidificati in lui da costituire una sua "seconda natura", cioè una natura che si costruisce sulla base delle scelte, del modo di vivere condotto fino a quel momento, e che si va a sovrapporre alla "prima natura", ovvero alla *physis* con cui si nasce³⁴. «La via maestra della virtù è secondo Aristotele l'abitudine alla condotta virtuosa, come mostra anche il nesso linguistico tra *ēthos* (carattere) e *ethos* (abitudine) (EN II 1). Si diventa giusti abituandosi a compiere azioni giuste, coraggiosi comportandosi coraggiosamente e così via... teoria di una formazione morale che si attua attraverso l'abitudine e finisce per consolidarsi in una sorta di "seconda natura" del soggetto... Ma l'abitudine è necessaria perché si possa conquistare questa disposizione (*hexis*), questo modo d'essere virtuoso. Esso è raggiungibile soltanto dopo un duro condizionamento dei desideri, una interiorizzazione delle forme norme familiari e sociali, una conformazione a quell'insieme di pratiche socialmente condivise in cui il soggetto cresce fin dall'infanzia»³⁵.

L'insieme degli *habiti* che la prassi educativa, sociale, politica in senso ampio, ha prodotto in noi, finisce, dunque, per diventare, il nostro modo di essere, il nostro orizzonte, la nostra percezione del mondo. «Ognuno di noi è fatto di ciò che ha vissuto e del modo in cui l'ha vissuto e questo nessuno può toglierglielo» ha scritto lo scrittore italiano Italo

³³ *Grande Etica* I, 4 1185 a 3-4.

³⁴ Per un approfondimento del tema della virtù come seconda natura si rimanda al saggio di J. MacDowell, *Mind, Value and Reality*, Cambridge, Mass., 1998.

³⁵ M. Vegetti, *L'etica degli antichi*, Laterza, Roma-Bari 1996, p. 180.

Calvino. Pretendere di fare a meno della propria *hexis*, dunque, è come snaturarsi, perdersi, rinunciare a se stessi.

La felicità non implica, dunque, lo snaturamento ma, piuttosto, la valorizzazione delle proprie risorse, e il loro ritrovamento ad un livello più alto. In questo senso si può anche dire che essere felici significa *diventare ciò che si è*.

Diventare ciò che si è, infatti, significa ritrovare nella propria natura, insieme, ma in sensi diversi, il *punto di partenza* e il *punto di arrivo* del proprio percorso formativo, che in questo senso non può che consistere in un diventare, sempre di più e sempre meglio, *in modo sempre più equilibrato ed armonico*, se stessi.

E all'interno di questo modello si delinea un'altra importante articolazione del discorso educativo dal punto di vista antropologico-psicologico. Solo a questo punto, infatti, cioè solo dopo un lungo processo di contenimento forzato ed estrinseco dei desideri e delle passioni, un individuo riesce a rapportarsi ad essi adeguatamente, riesce ad incanalarli autonomamente e senza sforzo³⁶, traendo addirittura piacere dalle proprie azioni e trovando, in questo stesso piacere, un elemento di rinforzo e una causa di reiterazione dell'azione stessa³⁷. Come è stato, infatti, giustamente ricordato: «Aristotele giudica uomo buono e virtuoso non colui che riesce a dominare i propri istinti... La virtù aristotelica... è invece l'espressione di un carattere equilibrato ed armonioso»³⁸.

L'*interiorizzazione* dell'educazione e la fine della fase educativa eterodiretta, d'altra parte, non implicano la fine dell'educazione *tout court*, perché anzi è solo a questo punto che inizia un fondamentale e inesauribile *percorso formativo autonomo*. In *Etica Nicomachea* X, 9, 1180 a 1-4, si legge, infatti che

«non è sufficiente che quando si è giovani si riceva un'educazione

³⁶ Cfr., ad esempio, *Etica Nicomachea* X, 9, 1179 b 34-1180 a 1.

³⁷ Cfr. *Etica Nicomachea* X, 5, 1175 a 31-36.

³⁸ C. Natali, *La saggezza di Aristotele*, Bibliopolis, Napoli 1989, p. 57.

e che vi sia chi si prende cura di noi in modo corretto... poiché, anche da adulti, si devono compiere quelle attività in modo abituale».

Si tratta di una seconda curvatura della nozione di *paideia* che trova, ancora una volta, ma in modo più radicale, il suo fondamento nella nozione di *energeia*. Tale percorso formativo, infatti, si configura come una sorta di *educazione permanente*, ovvero come quell'attività, condotta autonomamente, all'interno del perimetro di un sé già pienamente formato, ma che permette di diventare -sempre di più e sempre meglio- se stessi e di attingere in modo sempre più adeguato la propria *pienezza*.

La nozione di *energeia*, infatti, costituisce, come si è già ricordato, una delle figure chiave per la comprensione e la realizzazione dell'*eudamonia*. Infatti, ci dice Aristotele,

«l'essere felici consiste nel vivere e nell'agire (ἡμῶν τὸ ζῆν καὶ τῆς ἐνεργείας)» (*Etica Nicomachea* IX, 9, 1169 b 31).

La felicità è, dunque *energeia*, e l'*energeia*, dal canto suo, è per essenza ciò che, a differenza del semplice movimento (*kinesis*), non ha mai quiete, ciò che non trova mai un punto di arresto³⁹.

In questo senso l'*energeia* va pensata, come è stato detto, «non come un atto che produce qualcosa fuori da sé, e in quel che realizza si sopprime, ma come *un'attività che si mantiene nel suo svolgersi*»⁴⁰. Si tratta, dunque, di un movimento incessante in direzione del perfezionamento del proprio sé, che non si consuma progressivamente attraverso l'esercizio, ma che, anzi, attraverso quel movimento si ricarica, si rafforza e perdura con rinnovato dinamismo.

Tale processo di educazione, inoltre, non implica la chiusura del soggetto e il venir meno del fondamentale rapporto con l'alterità, che costituisce, come si è già ricordato, una delle cifre caratteristiche del processo formativo eteronomo. Infatti «anche l'autoeducazione, che può

³⁹ Cfr. *Metafisica* IX, 6, 1048 b 22-26 (Aristotele, *Metafisica*, a cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2000).

⁴⁰ P. Aubenque, *Le problème de l'être chez Aristote*, PUF, Paris 1962, p. 440, n. 4.

ovviamente manifestarsi a certe condizioni (soprattutto in riferimento ad un elevato livello di maturità), comunque rimanda al rapporto con l'altro <1> sia perché nessuno si educa totalmente da se stesso sia perché, quando avviene l'autoeducazione il soggetto- richiamo la fortunata espressione di Ricoeur - fa esperienza di "sé come un altro"⁴¹.

Al modello teorico dell'*energeia*, inoltre, va affiancata e, anzi, per molti versi intrecciata, un'altra figura paradigmatica, un altro modello imprescindibile: quello dello *spoudaios*, dell'individuo moralmente retto, cioè di colui che tramite un personale e autonomo percorso di crescita e di formazione incessante, «indica nella sua prassi ciò che è virtuoso»⁴², offrendosi anche come fondamentale «modello ostensivo di virtù»⁴³.

Ci troviamo dunque di fronte alla paradigmaticità e alla centralità - sia rispetto al primo sia rispetto al secondo scenario educativo- dell'individuo moralmente retto. Nel primo caso, infatti, lo *spoudaios* si offre come modello positivo da imitare, mentre nel secondo costituisce il *criterio di misura* che indica, in ogni momento e in ogni situazione, come si deve agire:

«l'individuo moralmente retto si distingue per il fatto di riuscire a vedere il vero in ogni singolo caso, e a configurarsi come un criterio e una unità di misura (κωνὸν καὶ μέτρον) (*Etica Nicomachea* III, 4, 1113 a 33)».

A questo tema si collega un altro fondamentale nucleo teorico, che lega tra loro molti dei tratti delle due forme di educazione fin qui presentate. Si tratta del tema della nozione di *b...oj*, ovvero di *forma di vita*. Perché se è vero che, in quanto esseri umani, siamo tutti accomunati dal semplice fatto di vivere, cioè dal fatto di avere una *zoe* (che è quella vita che, secondo i Greci, condividiamo anche con gli animali e con gli dei), ognuno di noi, vivendo, realizza un *bios*, cioè un *modus vivendi*, un modo del tutto singolare di stare al mondo. In questo senso «un *bios* è un tipo di vita, e come tale è composto da una serie di attività diverse, ma è caratterizzato da un tipo prevalente di azioni, che in una certa

⁴¹ Mari, *Pedagogia*, p. 58.

⁴² M. Migliori, *Presentazione*, in Aristotele, *Le tre Etiche*, p. LXIII.

⁴³ Vegetti, *L'etica degli antichi*, p. 32.

misura determinano tutto il resto, e permettono di distinguere un *bios* da un altro»⁴⁴. Anche questo tema rappresenta una questione di grande rilevanza concettuale a cui si può accennare qui solo in modo rapido.

C'è un passo molto significativo in questo senso. Dice Aristotele in *Etica Nicomachea* I, 5, 1095 b 14-16 che

«è a partire dalle forme di vita (ἐκ τῶν βίωv) che si giudica che cosa siano il bene e la felicità».

La risposta alla domanda su che cosa significhi essere felice, dunque, viene tratta a partire dal proprio *bios*, cioè dal proprio modo di vivere, a partire dal proprio orizzonte esistenziale.

D'altronde, se ci si pensa bene, non potrebbe essere diversamente: «la domanda sulla vita perfettamente buona prende origine dalla struttura dell'esistenza individuale»⁴⁵. Il *bios* può essere dunque descritto come quella forma di vita, quell'orientamento che l'esistenza ha preso a seguito delle scelte fatte in precedenza, a partire dal proprio *modus vivendi*.

Questo, però, significa che il *bios* stesso, che da un lato viene costruito e fatto sedimentare con il tempo, dall'altro costituisce un invalicabile orizzonte educativo. Infatti «se l'uomo virtuoso (*phrónimos*) è “misura delle virtù”, emerge l'estrema rilevanza del tema dell'educazione che esige paradigmi adeguati da assimilare, uomini saggi (*phrónimoi*) che l'incarnino. Non basta la pura intenzione che non si traduce mai in azione. Ad educare è una fenomenicità dell'azione, del *bios*»⁴⁶.

D'altra parte il *bios*, costituisce, insieme, ma a livelli diversi:

a) l'*esisto* del primo momento della prassi educativa, cioè

⁴⁴ Natali, *Saggezza*, p. 254.

⁴⁵ U. Wolf, *Die Suche nach dem guten Leben*, Rowohlt Taschenbuch, Verlag GmbH 1996; trad. it. G. Mancuso, *La filosofia come ricerca della felicità. I dialoghi giovanili di Platone*, edizione italiana a cura di F. Trabattoni, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001, p. 13.

⁴⁶ A. Campodonico, *La comunicazione delle virtù nella tradizione classica*, in D. Verducci (a cura di), *La comunicazione come questione antropologica*, Eum, Macerata 2012, pp. 191-214.

dell'insegnamento eteronomo;

b) il *punto di partenza* di quel processo di crescita e di autoeducazione incessanti che permettono all'individuo di rispondere, sia nella concreta prassi esistenziale, sia a livello di un'elaborazione teorica sempre più adeguata, alla domanda: "che cosa vuol dire essere felici?". Infatti è solo a partire dal nostro *bios*, cioè da quella vita che non può essere mai separata dalla sua forma, ovvero da quell'orientamento, da quella direzione che la vita ha preso e da cui è stata plasmata, che possiamo porci la domanda sulla felicità. Allora, come ricorda Platone, per chi ha plasmato la propria esistenza sul denaro, una vita dedicata al pensiero o all'onore non è minimamente appetibile e, viceversa, l'amante del piacere non può desiderare di dedicare la propria vita all'attività contemplativa perché non è quello il suo modello di vita felice.

Non solo, infatti, la vita umana si configura come uno scampolo ritagliato dal tessuto di tutte le esistenze possibili (dato che, come Platone e Aristotele insegnano, «non posso scegliere per *me stesso* la vita che risulta buona per una formica, un leone o una divinità»⁴⁷), ma lo stesso scampolo di vita umana presenta una serie pressoché sterminata di *nuances* al punto che «le cose buone e valide possono non essere tali per tutte le condizioni di vita possibili»⁴⁸. Quindi le nostre scelte di vita ci condizionano, ci forgianno, conferendo una forma alla nostra esistenza e, contemporaneamente, è proprio da questa forma che le scelte di vita derivano. Potrebbe sembrare un circolo vizioso ma non lo è affatto. Piuttosto si tratta del frutto di una lettura non ingenua della realtà, della consapevole presa d'atto dei nostri limiti e, insieme, delle nostre risorse per costruire una felicità davvero "su misura".

⁴⁷ M. Nussbaum, *The fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge 1986; trad. it. M Scattola, a cura di G. Zanetti, *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Il Mulino, Bologna 1996, p. 544.

⁴⁸ Nussbaum, *La fragilità del bene*, p. 544.

III 1. Educazione e metodo della ricerca

In questo scenario, infine, l'educazione, oltre ad essere garante di pienezza e di felicità, e quindi, oltre a configurarsi come orizzonte di possibilità della costruzione di una vita buona e ordinata (in cui ogni parte ha una sua giusta collocazione, unificando l'uomo e conferendo un "senso unitario" alla sua esistenza, dato che «Aristotele, più di ogni altro pensatore greco, ha interpretato l'essere umano in forma unitaria, agente e intenzionale: tutti caratteri che verranno ricompresi e connotati dal termine "persona"»⁴⁹), rappresenta un criterio fondamentale di giudizio anche a *livello epistemologico*, visto che

«è proprio di una persona che ha ricevuto un'educazione (pepaideumšnou) ricercare in ciascun genere di cose tanta precisione quanto lo permette la natura dell'oggetto»⁵⁰

In realtà, a livello epistemologico, Aristotele dice anche molte altre cose interessanti, sia in sé sia rispetto alla loro ricaduta sul piano pedagogico.

Ad esempio egli ricorda costantemente come si debba partire dalle opinioni autorevoli, dai modi di pensare radicati e dotati di fondamento, da quelli che egli chiama *endoxa*, cioè da ciò che altri hanno detto sulla medesima questione. Come è stato ricordato: «in Aristotele si tratta di partire da assunzioni correnti, anche se vaghe e imprecise, e, attraverso una progressiva chiarificazione, procedere verso i principi generali, e non, viceversa, di trarre dai principi le norme regolatrici dell'azione»⁵¹.

E questo significa che le opinioni altrui, certamente da passare al vaglio e da discutere, costituiscono il fondamentale punto di partenza

⁴⁹ Mari, *Pedagogia*, p. 72.

⁵⁰ *Etica Nicomachea* I, 3, 1094 b 23-25.

⁵¹ M.C.Donnini Macciò, *Educazione e filosofia in Aristotele*, Torino, Leoscher 1979, p. 24.

per la ricerca, e significa anche che la verità va *costruita insieme*. Questo, inoltre, testimonia come, anche a livello metodologico, l'apertura all'altro, la necessità di uscire da se stessi per guadagnare una prospettiva condivisa e strutturalmente *plurale*, costituisca un imprescindibile punto di partenza per la ricerca.

Ma la *pluralità* non è la sola caratteristica del metodo aristotelico, perché c'è anche, come già è più volte emerso nell'indagine, l'esigenza di *concretezza*, altro elemento che gioca un ruolo molto rilevante anche in prospettiva pedagogica.

Infatti, come afferma ripetutamente il Filosofo, occorre confrontarsi sì con i ragionamenti, cioè con τ λόγοι, e con gli ἔνδοξα, cioè, appunto, con le opinioni autorevoli, ma bisogna costantemente misurarsi con i fatti, cioè con la vita concreta in tutte le sue molteplici variabili:

«anche considerazioni di questo tipo hanno una certa credibilità, ma la verità nelle questioni di comportamento si giudica dai fatti e dalla vita vissuta (ἐκ τῶν ἔργων καὶ τοῦ βίου): in questi, infatti, sta l'essenziale. È quindi necessario esaminare le cose precedentemente dette mettendole a confronto con i fatti e con la vita e se sono in armonia con i fatti dobbiamo accettarle, se, invece, ne sono discordanti dobbiamo considerarle semplici teorie (λόγους) (*Etica Nicomachea* X, 8, 1179 a 17-22).

Si tratta di un passo fondamentale, che mette ben in evidenza come le teorie che contrastano con l'evidenza fattuale sono da considerare affermazioni prive di senso e, dunque, inutili, sterili. Infatti, solo quando queste teorie si armonizzano con i fatti e concordano con essi, allora possono essere proficuamente inserite all'interno della riflessione etica.

C'è poi terza caratteristica del metodo aristotelico: la *flessibilità*. Dal momento che l'essere umano e il suo mondo non hanno la stessa esattezza del mondo della matematica, allora un regola generale che pretendesse di studiare tutti i casi sottoponendoli a un metro rigido e uniforme sarebbe più che mai inadatta, esattamente come una legge generale che non può adattarsi ai casi singoli. Allora è esattamente in questo senso che, come si ricordava già prima, chi è istruito, chi è formato (πεπαιδευμένου),

diversifica il proprio metodo a seconda dell'oggetto da studiare. Perché sarebbe da sciocchi applicare un metro univoco e leggere l'essere umano come un'equazione matematica:

«La trattazione sarà adeguata, se avrà tutta la chiarezza compatibile con la materia che ne è l'oggetto: non bisogna infatti ricercare la medesima precisione in tutte le opere di pensiero... Bisogna contentarsi, quando si parla di tali argomenti con tali premesse, di mostrare la verità in maniera grossolana e approssimativa (*παχυλῶς καὶ τύπω*)... Allo stesso modo, quindi, è necessario che sia accolto ciascuno dei concetti qui espressi: è proprio dell'uomo colto (*pepaideumšnou*), infatti, richiedere in ciascun campo tanta precisione quanta ne permette la natura dell'oggetto, giacché è manifesto che sarebbe pressappoco la stessa cosa accettare che un matematico faccia dei ragionamenti solo probabili e richiedere dimostrazioni da un oratore» (*Etica Nicomachea* I, 3, 1094 b 11-27).

Allora, se, come si ricorda,

«nel campo delle azioni e di ciò che è utile non c'è nulla di stabile, come pure nel campo della salute» (*Etica Nicomachea* II, 2, 1103 b 34-1104 a 5),

è necessario affidarsi ad un metro duttile, in grado cogliere e rispettare le diversissime curvature del reale.

Questa è la condizione umana; queste le ragioni di una costitutiva imprecisione che, però, costituisce anche una straordinaria ricchezza.

Allora si può dire che, anche a livello metodologico, Aristotele fornisce indicazioni di grande ricchezza e attualità. Come è stato ricordato, infatti: «sotto il profilo epistemologico, questa impostazione è feconda perché permette di declinare il sapere in una varietà di modi, rispondenti sia ai diversi livelli di conoscenza... sia ai differenti gradi di certezza»⁵².

Ci troviamo dunque di fronte a una *interpretazione pluralistica* della realtà, che ha, come si è cercato di mostrare, importantissime ricadute

⁵² Mari, *Pedagogia*, p. 40.

sul piano contenutistico. Il tutto, ancora una volta, sotto l'egida di un principio epistemologico che fa dell'attenzione alle differenze, del rispetto e della valorizzazione dei molti modi di essere e di dire il reale il suo motto: *pollachos einai* e, dunque, *pollachos legein*: *l'essere si dice e, dunque, si deve dire in molti modi*.

IV. Riflessioni conclusive

Alla fine di questo percorso mi pare che si possa concludere che la riflessione aristotelica dell'educazione non ha perso nulla della sua rilevanza, offrendosi, in quanto «sapere concreto e plurale»⁵³, come terreno fertile di confronto e di dialogo anche a distanza di millenni, fornendo numerosi spunti per rispondere anche alle sfide educative del presente.

Il modello epistemologico fondamentale è quello del *pollachos legomenon*, paradigma che permette di raccogliere le molteplici articolazioni del reale in una concezione *unitaria ma non univoca*, ovvero capace di raccordare unità e molteplicità. Ci troviamo, insomma, di fronte a un modello epistemologico che si configura come un «approccio articolato che tiene conto delle differenze come connotato fondamentale della realtà senza con ciò rinunciare alla composizione guidata dal *logos*»⁵⁴.

E proprio in questo modello risiedono le ragioni dell'attualità del pensiero aristotelico. Come è stato ricordato, infatti: «la concezione aristotelica ha un profilo peculiare che le permette di essere avvalorata nel contesto pluralista e complesso in cui ci troviamo oggi; in forza della sua concretezza, il modello di razionalità fatto proprio da Aristotele è adatto a sondare criticamente l'ambito pratico, focalizzando con finezza ed efficacia l'agire umano anche dalla prospettiva pedagogica oltre che da quella etica»⁵⁵.

Siamo dunque in presenza di un Filosofo che, partendo dal princi-

⁵³ Mari, *Pedagogia*, p. 38.

⁵⁴ Mari, *Pedagogia*, pp. 66-67.

⁵⁵ Mari, *Pedagogia*, p. 167.

pio che «solo la polivocità dell'essere come polisemia del logos rende pensabile il mondo»⁵⁶, ha fatto del modello del “regolo di piombo” (ovvero del metro flessibile usato per misurare la colonna e in grado di adattarsi alla sua struttura, secondo l'immagine già ricordata) il suo modello metodologico e il suo “imperativo epistemologico”, e che noi dobbiamo accettare, se vogliamo davvero cogliere e rispettare- senza ridurre- la ricchezza irriducibile dei suoi testi e la complessità della sua riflessione, ovvero di quella «tipologia satura di vita, la quale tiene conto di ogni manifestazione della vita morale in tutte le possibili situazioni pratiche, non escluse quelle economiche, sociali, corporative, giuridiche, commerciali»⁵⁷. E un regolo di piombo va preso esattamente per quello che è: un modo per *misurare il meglio possibile* la realtà che si ha di fronte, per attingerla con più precisione, e *non per evitare di misurarla*; un invito ad essere vicini e aderenti, per quanto è possibile, ai fatti⁵⁸, all'oggetto, guardandolo da vicino e da più punti di vista, evitando, nel contempo, il rigore e la precisione assoluti (non solo impossibili ma anche controproducenti), e l'arbitro o il relativismo.

Più in particolare, la molteplicità di scenari sulla *paideia* costruiti da Aristotele, che, per semplificare, potremmo chiamare a) *educazione dell'individuo in crescita (primo scenario educativo)* e b) *educazione dell'individuo pienamente formato (secondo scenario educativo)*, scenari qui attraversati nelle loro articolazioni e ricadute, ha permesso di illuminare alcune nozioni cruciali.

⁵⁶ C. Vigna, *Invito al pensiero di Aristotele*, Mursia, Milano 1992, p. 231.

⁵⁷ W. Jaeger, *Aristoteles: Grundlegung einer Geschichte seiner Entwicklung*, Berlin 1923; Weidmann, Berlin 1978⁴; trad. it. G. Calogero, *Aristotele. Prime linee di una storia della sua evoluzione spirituale*, La Nuova Italia, Firenze 1935, più volte riedito; nuova edizione con introduzione di E. Berti, Sansoni, Firenze 2004, p. 540.

⁵⁸ «Nessun altro pensatore greco si attiene ai fatti come Aristotele» (I. Düring, *Aristoteles, Darstellung und Interpretation seines Denkens*, Heidelberg 1966; trad. it. P. Donini, *Aristotele*, edizione italiana aggiornata, Mursia, Milano 1976, p. 584-585).

1) In primo luogo quella di *stato abituale* e, più nello specifico, di *virtù*, intesa, da un lato,

a) come *punto di arrivo* della prima fase del percorso educativo. A questo livello, infatti, l'educazione ha principalmente lo scopo di insegnare a rapportarsi adeguatamente alle passioni, fornendo corretti stati abituali, a gestire correttamente l'ampia e variegata sfera emozionale tramite un adeguato e costante *emotional training*. In *Etica Nicomachea* X, 9, 1179 a 34-1180 a 1 si legge, emblematicamente, che: «le leggi devono fissare l'educazione e le attività dei giovani; infatti, diventando abituali, non risulteranno dolorose». Contribuire a radicare la virtù significa, in questo senso, rendere possibile l'acquisizione di una corretta “apertura mentale”, di un corretto *sguardo sul mondo*. Infatti, secondo lo Stagirita, solo chi è virtuoso vede bene, mentre chi è vizioso vede male a causa di una prolungata visione sbagliata, che impedisce la consapevolezza stessa dell'errore. Si tratta di una questione di estremo interesse e di enorme rilevanza, sul piano etico, antropologico e anche giuridico, a cui, ancora una volta, posso solo accennare. Secondo Aristotele, infatti, il vizioso ignora di sbagliare (come apprendiamo, ad esempio, da *Etica Nicomachea* III, 1, 1110 b 28-29), anche se tale forma di ignoranza non costituisce un elemento di deresponsabilizzazione dell'atto, ma, al contrario, rende tale atto doppiamente biasimevole⁵⁹;

b) ma la virtù rappresenta anche, da un altro punto di vista, il *punto di partenza* del processo di educazione autonomo e della riflessione etica *stricto sensu*. Infatti i piaceri e, più in generale, le passioni, in quanto tali, sono “neutri” e non sono passibili di giudizio morale. Infatti, come si è visto, è solo a livello della *gestione delle passioni* in modo giusto (virtù) o sbagliato (vizi), che entrano in gioco le categorie di bene e male, giusto o sbagliato.

2) Un'altra nozione cruciale, per molti versi intrecciata alla prece-

⁵⁹ Cfr., ad esempio, quanto si dice in *Etica Nicomachea* III, 5, 1113 b 30- 1114 a 21.

dente, è quella di *forma di vita* o *bios*, da intendere, da un lato a) come orizzonte intrascendibile di ogni possibile prassi educativa esterna, e, dall'altro, b) come perimetro invalicabile del dispiegamento del processo di formazione autonomo. Non a caso, come si ricorda in *Etica Nicomachea* VIII, 12, 1162 a 13-14, il primo *bios* si forma all'interno della famiglia, dove i figli

«hanno gli stessi costumi, sono stati tirati su ed educati in modo simile (παιδευθέντες ὁμοίως) in quanto derivano dagli stessi genitori».

3) In terzo luogo si è illuminata la nozione di *attività* (*energeia*), cruciale sia

a) livello dell'*educazione dell'individuo in crescita*, la cui formazione deve passare necessariamente, come si è visto più volte, attraverso l'esercizio e la ripetizione di atti;

b) sia a livello dell'*educazione dell'individuo pienamente formato*, rispetto a cui la figura dell'*energeia* si è rivelata particolarmente feconda per comprendere la struttura teorica che sorregge e dinamizza, dall'interno, il percorso di *educazione permanente*. Infatti, «se da un lato, attraverso uno sguardo dall'interno mirante a descriverne il funzionamento, la vita felice si configura come *energeia*, come operare incessante e inesauribile della vita su se stessa, d'altro canto, osservata nella sua manifestazione esteriore, la felicità si esplica come *ergon*, come opera»⁶⁰.

E forse a questo punto si capisce meglio quello che si ricordava proprio all'inizio di questa nostra riflessione a proposito del duplice versante che il termine *paideia* possiede nella lingua greca (dato che esso significa, come si è visto, sia *formazione* sia *cultura*). Aristotele, infatti, non solo fa suo questo duplice versante, ma lo porta alla sua piena espressione, fornendogli anche un solido fondamento concettuale. L'individuo formato, infatti, cioè l'essere umano educato, è «colui che diventa se stesso attraverso la

⁶⁰ A. Fermani, *Vita felice umana. In dialogo con Platone e Aristotele*, Eum, Macerata 2006, p. 336.

fruizione e la produzione della cultura, intesa anzitutto come sapere non strumentale ma espressivo, quello che i latini – i quali traducono *paideia* con *humanitas*, associano alla *coltura animi*»⁶¹.

L'educazione, infatti, non costituisce secondo lo Stagirita solo un modellamento estrinseco, cioè una forma che si applica dall'esterno, ma rappresenta anche (e soprattutto) una «metamorfose interna»⁶², una *conversione*, per riprendere a prestito l'immagine platonica, o un ritrovare, ad un livello più alto, la propria natura, un esplicitare, un tirar fuori le proprie risorse. Questa movenza viene, tra l'altro, magnificamente espressa dallo stesso verbo latino *educare*, da *e-ducere*, che significa appunto: *tirar fuori*. Non a caso c'è chi, come ad esempio fa il pedagogista italiano Agazzi⁶³, non ama parlare di “formazione” perché questo termine implicherebbe l'imposizione di una forma dall'esterno. A mio avviso, però, il termine formazione può essere accettato, se lo intendiamo nel senso della forma che la nostra vita prende mediante il processo educativo, se lo interpretiamo come quella conformazione che si costruisce *nella vita e mediante la vita*, che Aristotele, come abbiamo visto, esprime con il termine *bios*.

Una formazione di sé che, dunque, è una edificazione, una costruzione, come ad esempio il termine tedesco *Bildung* esprime alla perfezione. Il termine *Bildung*, infatti, che significa “formazione”, “educazione”, “cultura”, ma anche “sviluppo” ed “evoluzione”, deriva non a caso da verbo *bilden*, che, oltre al significato di “educare”, ha anche quello di “costruire”.

4) In quarto luogo si è puntata l'attenzione sulle nozioni di pienezza, di felicità e di *fioritura complessiva del sé*, sempre all'insegna del rispetto e nella valorizzazione delle naturali differenze individuali. Ma si deve anche aggiungere che quella “fioritura” (quello *human flourishing*, per

⁶¹ Mari, *Pedagogia*, p. 127.

⁶² Mari, *Pedagogia*, p. 150.

⁶³ A. Agazzi, *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante*, La Scuola, Brescia 1963, p. 31.

usare una bella espressione di Cooper poi ripresa dalla Nussbaum), quella piena esplicazione delle proprie possibilità e dei propri talenti individuali che è la felicità, è qualcosa che non si consegue nell'immediatezza, ma che, come ogni strategia, è continuamente aperta al rischio, costantemente esposta agli imprevisti e ad una infinita gamma di variabili.

Da questo impianto, insieme ricchissimo, plurale e unitario, deriva un concetto di *paideia* profondamente attento «alla formazione armonica dell'intera *personalità umana* allo scopo di renderla *libera e felice*»⁶⁴. Perché se è vero, come è stato detto, che «nel nome della felicità viene nominato quel fine che è la natura stessa»⁶⁵, è anche vero che in quella “seconda natura” che è la virtù che risiede l'imprescindibile punto di partenza per l'edificazione di ogni concreta prassi di felicità e per quel lavoro lungo tutta la vita, *della cui riuscita ne va della riuscita della vita stessa*, che è l'educazione.

In questo senso non si può non concludere, con Aristotele, che

«Non è una differenza da poco il fatto che subito fin dalla nascita veniamo abituati in un modo piuttosto che in un altro ma, al contrario, è importantissimo o, meglio, è tutto»⁶⁶.

Data de registro: 16/03/2017

Data de aceite: 19/04/2017

⁶⁴ P. Braido, *Aristotele*, in *Nuove questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1977, vol. I, p. 217.

⁶⁵ J. Ritter, *Metaphysik und Politik. Studien zu Aristoteles und Hegel*, Surkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1969; trad. it. R. Garaventa e G. Cunico, *Metafisica e politica*, Marietti, Casale Monferrato 1983, p. 60.

⁶⁶ *Etica Nicomachea* II, 1, 1103 b 23-25.