

Etica e letteratura nel sistema scolastico latino

*Elisa Ingresso**

Negli ultimi vent'anni, sono comparsi numerosi studi concernenti la struttura e il funzionamento della scuola latina, nei quali un'attenzione non indifferente è stata dedicata al ruolo dell'insegnante¹; tuttavia, non ho riscontrato in nessuno studio l'interesse ad indagare il ruolo dell'etica, ossia se e in che misura le esigenze morali dell'educazione influenzassero il sistema scolastico, la sua organizzazione e la costituzione dei canoni di autori studiati. Cercheremo dunque di rispondere proprio a questo quesito: si può parlare, per la latinità, di "scuola etica"? Ci interrogheremo inoltre sul ruolo svolto dalla letteratura all'interno del sistema scolastico², in merito alla trasmissione di precetti morali. Certo, si tratta di un terreno impervio da sondare: la difficoltà intrinseca di un'indagine in questo campo dipende principalmente dalla scarsità delle testimonianze documentarie, codicologiche e papirologiche, così come di notizie sulla prassi istruttoria in generale; pertanto, l'unica strada percorribile è quella di desumere dalle poche citazioni indirette quante più informazioni possibili sul funzionamento, le motivazioni e gli obiettivi dell'intero sistema scolastico.

Innanzitutto, prima di procedere, bisogna cercare di comprendere in che contesto si sviluppa e si consolida la scuola latina. Le fonti in merito non risalgono oltre il I secolo a.C., periodo in cui la potenza romana vive l'influsso di tensioni e rinnovamenti, sebbene il germe che avrebbe poi condotto al dialogo tra la cultura greca e latina fosse presente già nel II secolo a.C. In questi anni, infatti, si registrò un incremento della presenza di filosofi e retori greci su suolo romano; tuttavia, l'integrazione di tali figure fu in più momenti osteggiata: nel 173 a.C. furono banditi Alcio e Filisco, filosofi epicurei; nel 161 a.C. fu approvata una più generica espulsione da Roma di filosofi e retori greci; nel 155 a.C., infine, su richiesta di Catone il Censore, furono allontanati Carneade di Cirene, Critolao di Faselide e Diogene di Babilonia, rispettivamente esponenti dell'Accademia, della scuola peripatetica e dello

* Laureata in Filologia, letteratura e tradizione classica presso Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

¹ Per un quadro generale cfr. L. MECELLA, L. RUSSO, a cura di, *Scuole e maestri dall'età antica al medioevo*, Roma, Edizioni Studium, 2017; G. MANZONI, *Sulle tracce di Plozio Gallo*, in A. VALVO, R. GAZICH, a cura di, *Analecta Brixiana*, Milano, Vita e Pensiero, 2007, vol. II.

² Data l'ampiezza dell'argomento, ci concentreremo prevalentemente sui secoli I a.C.-II d.C. e non considereremo le riflessioni cristiane sull'educazione (come, ad esempio, quelle di Agostino di Ippona nei *Sermones* e nelle *Confessiones*), che meriterebbero un approfondimento a sé stante.

stoicismo³. La volontà di marcare un distacco netto da simili personalità era dovuta prevalentemente a motivazioni di tutela del *mos*: le loro abilità dialettiche venivano percepite come sovversive, poiché in grado di indurre al relativismo epistemologico ed etico. Difatti, leggiamo in Cicerone (*Rep.* 3.12) che Carneade, nel trattare temi quali la giustizia ed il dominio sugli altri popoli, parlò *in utramque partem*, ossia sostenendo tesi opposte. La figura del filosofo-retore greco che si veniva a delineare era, dunque, ben lontana dall'ideale catoniano del *vir bonus dicendi peritus*⁴: laddove il modello educativo latino si poneva l'obiettivo di formare uomini morigerati, la cui parola nasceva per esprimere i valori del *mos maiorum*, il modello greco sembrava prediligere oratori abili, per cui i concetti di moralità e immoralità erano piuttosto una conseguenza della parola e non il movente della stessa. Una maggiore apertura verso il modello ellenico si ebbe dopo la presa di Corinto nel 146 a.C., quando la Grecia entrò definitivamente a far parte dei territori romani e consolidò il suo influsso negli ambiti relativi all'arte e alla cultura in generale. L'esigenza di integrazione dell'elemento ellenico negli equilibri preesistenti ebbe i suoi primi riscontri nell'avvicinamento progressivo del modello educativo romano a quello greco: tra i vari aspetti che furono soggetti a modificazioni vi è, ad esempio, l'impiego di esercizi oratori fittizi (*Graecae exercitationes*⁵), che ebbero il risultato di ritardare l'inserimento degli studenti nel *tirocinium forti*⁶, in favore di una formazione retorica più teorica. Ancora, nel primo secolo, accanto ad un insegnamento tradizionale in lingua greca, se ne affianca uno in lingua latina, il cui iniziatore sarebbe, secondo varie testimonianze, Plozio Gallo (93 a.C.)⁷. Non è nostro interesse approfondire in questa sede le notizie incerte su tale

³ Cfr. R. NICOLAI, *L'educazione a Roma*, in U. ECO, a cura di, *Storia della civiltà europea*, Milano, EncycloMedia Publishers, 2014, vol. XII. Il contributo può essere consultato online: https://www.treccani.it/enciclopedia/l-educazione-a-roma_%28Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco%29/ [data ultima consultazione 20 febbraio 2023].

⁴ Cfr. QUINT. *Inst.* 12.1.

⁵ Questo è il termine che leggiamo in EMP. *Rhet.* 568.22-26 H, ma soprattutto in SUET. *Rhet.* 26.1, citazione diretta di CIC. *Ep.* fr. 1: in un'epistola indirizzata a Titinio, Cicerone spiega come, con suo grande rammarico, era indirizzato da *doctissimi homines* verso insegnamenti di stampo greco (*graecae exercitationes*), più tradizionale, mentre i suoi compagni seguivano Plozio Gallo, che per primo iniziò *latine docere*.

⁶ Tale tendenza, che si accentuò con il progredire dei secoli, fu spesso motivo di critiche: ritardare l'inserimento del ragazzo nelle pratiche forensi e farlo esercitare con delle orazioni lontane dalla realtà della vita quotidiana creava poi spaesamento al momento del debutto. In questi termini si esprimono Seneca (SEN. *Epist.* 106.12), Petronio (PETRON. 1.3.) e Giovenale (IUV. 7.154).

⁷ Cfr. M.T. LUZZATTO, *Lo scandalo dei "Retori Latini". Contributo alla storia dei rapporti culturali fra Grecia e Roma*, in «Studi Storici», XLIII, 2, 2002, pp. 301-346; R.A. KASTER, *De grammaticis et rhetoribus*, Oxford, Oxford University Press, 1995, pp. 291-293.

figura, molto dibattuta e oscura allo stato attuale degli studi⁸; piuttosto, sembra opportuno sottolineare come a distanza di un solo anno dalla nascita di “nuove scuole” quale quella di Plozio, fu emanato il cosiddetto “editto dei retori”. Il provvedimento, promulgato nel 92 a.C. ad opera dei censori Domizio Enobarbo e Licinio Crasso, decretava la chiusura dei *ludi* di recente formazione, gestiti da *rhetores* latini. Il testo dell’editto è riportato da Svetonio (*Rhet.* 25.2)⁹:

Renuntiatum est nobis esse homines qui novum genus disciplinae instituerunt, ad quos iuventus in ludum conveniat, eos sibi nomen imposuisse Latinos rhetoras, ibi homines adulescentulos dies totos desiderare. Maiores nostri quae liberos suos discere et quos in ludos itare vellent instituerunt. Haec nova, quae praeter consuetudinem ac morem maiorum fiunt, neque placent neque recta videntur. Quapropter et iis qui eos ludos habent et iis qui eo venire consuerunt visum est faciendum ut ostenderemus nostram sententiam: nobis non placere.

Molto si è discusso sull’applicazione effettiva¹⁰ e sulla natura – politica¹¹ o etico-didattica¹² – dell’editto, ma questo poco importa ai fini della nostra ricerca. Infatti, quand’anche le motivazioni fossero state politiche, è innegabile che l’editto venisse giustificato da esigenze morali: innanzitutto è promulgato da censori, figure cui spettava la *cura morum*¹³; in secondo luogo si insiste sul richiamo dei *maiores*, del *mos maiorum* e del concetto di *rectum*, aggettivo dalla

⁸ Cfr. R. A. KASTER, *De grammaticis et rhetoribus*, cit., pp. 291-293.

⁹ Della sua esistenza era a conoscenza Cicerone (cfr. *Cic. De or.* 3.93-94), mentre il testo è tramandato da Suet. *Rhet.* 25.1-2 e da Gell. 15.11.1-2.

¹⁰ Le fonti sembrano suggerire che l’editto causò l’effettiva chiusura delle scuole dei *rhetores* latini: così si desume da Tac. *Dial.* 35.1, Suet. *Rhet.* 25.1-2, Gell. 15.11.2. ma Kaster (cfr. R.A. KASTER, *De grammaticis et rhetoribus*, cit., p. 274) sembra di diverso parere. Sulla questione cfr. anche M.T. LUZZATTO, *Lo scandalo dei “Retori Latini”. Contributo alla storia dei rapporti culturali fra Grecia e Roma*, cit., p. 302 e A. MANFREDINI, *L’editto “De coercendis rhetoribus latinis” del 92 a.C.*, in «Stud. et. Doc. Hist et Jur.», 62, 1976, pp. 99-148. Cfr. anche G. MANZONI, *Sulle tracce di Plozio Gallo*, cit., pp. 159-178; mentre sull’aspetto politico si segnala R. PICHON, *L’affaire des Rhetores Latini*, in «REA», 6, 1904, pp. 37-41. Opinione contraria circa l’effetto pratico dell’editto si può leggere in: A. MANFREDINI, *L’editto “De coercendis rhetoribus latinis” del 92 a.C.*, in «SDHI», 42, 1976, pp. 99-148.

¹¹ Cfr. F. MARX, *Incerti auctoris De ratione dicendi ad C. Herennium libri IV*, Lipsiae, Teubner, 1894, pp. 144-151; J.M. DAVID, *Promotion civique et droit à la parole: L. Licinius Crassus, les accusateurs et les rhéteurs latins*, «Mél. de l’Ecole fran. de Rome. Antiquités», 111, 1979, p. 157.

¹² Cfr. M.T. LUZZATTO, *Lo scandalo dei “Retori Latini”. Contributo alla storia dei rapporti culturali fra Grecia e Roma*, cit.

¹³ Sulla figura dei censori quali “controllori della moralità” si esprimono già le fonti antiche (cfr. DION. HALIC. *Ant. rom.* 20.13.3); in merito, cfr. anche J. SUOLAHTI, *The Roman censors. A study on social structure*, Helsinki, Suomalainen Tiedeakatemia, 1963, pp. 47-52.

connotazione morale, in opposizione al *genus disciplinae* che è invece *novum* e quindi sovversivo. Quest'editto, dunque, suggerisce che, ancora nel I a.C., il ruolo "morale" della scuola era quantomeno percepito come centrale. In tale contesto, la scuola latina inizia a trasformarsi, acquisendo l'assetto che conserverà almeno fino al IV secolo d.C.¹⁴

Veniamo ora alla struttura della scuola, tentando di comprendere in che modo, nella prassi educativa, l'esigenza etica si combina a quella didattica e, laddove possibile, qual è il ruolo svolto dai testi letterari. Apuleio (*Flor.* 20) ci offre – fosse anche involontariamente – una delle più belle rappresentazioni letterarie dell'educazione latina:

Verum enimvero Musarum creterra versa vice quanto crebrior quantoque meracior, tanto propior ad animi sanitatem. Prima creterra litteratoris rudimento excitat, secunda grammatici doctrina instruit, tertia rhetoris eloquentia armat. Hactenus a plerisque potatur.

Oltre ad avere un fascino interpretativo – il parallelo con il cratere rimanda all'idea del bere e quindi ad una concezione in cui la conoscenza permette di placare gli istinti irrazionali dell'ignoranza, e al contempo rievoca il contesto simposiale, come momento di diletto intellettuale – la citazione apuleiana ha anche una certa valenza storico-informativa. L'immagine, infatti, rispecchia la ripartizione del sistema scolastico latino, di cui troviamo riscontro anche nell'*Institutio oratoria* di Quintiliano:

a) la formazione di primo livello, presso la scuola del *ludi magister*, nella quale il bambino (6-11 anni) veniva introdotto ai *prima elementa*. Imparava quindi a leggere, scrivere ed eseguire i conti, (Quint. *Inst.* 1.1.1.);

b) la formazione di secondo livello (11-14 anni), presso il *grammaticus*, donde il ragazzino veniva avviato alla *recte loquendi scientia* e alla *poetarum enarratio*¹⁵. In particolare, Varr. fr. 236 Funaioli (= ex Diom. GL I 426, 21-31) sostiene che il compito del *grammaticus* si articola in *in partibus quattuor: lectione enarratione emendatione iudicio*;

c) formazione di terzo livello (oltre i 15 anni), accessibile solo ai più facoltosi. Lo studente, ormai formato sulla lingua ed in grado di maneggiare figure retoriche e di suono, poteva dedicarsi allo studio della teoria e pratica dell'orazione. Imparava quindi a conoscere quali parti compongono l'orazione,

¹⁴ Cfr. AUG. *Conf.* 1; LIBAN. *Ep.* 904-905, 908-909.

¹⁵ Cfr. QUINT. *Inst.* 1.4.2.

anche tramite esercizi pratici (*progymnasmata*¹⁶), per poi giungere alla declamazione vera e propria¹⁷.

Per la prima fase dell'*iter* studentesco, sembra non fossero richiesti particolari manuali: come testimoniano i ritrovamenti di papiri e tavolette cerate¹⁸, era sufficiente il supporto dell'insegnante e del materiale scrittorio per fare esercizio. Le finalità di questo tipo di insegnamento erano prevalentemente pratiche e non richiedevano allo studente nulla di più che uno sforzo meccanico. Trattandosi di una fase introduttiva in cui gli alunni dovevano apprendere i *rudimenta*, non si può parlare di una vera e propria "esigenza etica" dell'educazione; tuttavia, gli esercizi di scrittura di apoftegmi¹⁹ e sentenze²⁰, che si accompagnavano a quelli più semplici di sillabazione e copiatura di alfabeto o parole singole, potrebbero rappresentare un primo approccio a precetti etici. Infatti, ricopiare una massima facilita l'apprendimento della scrittura per alunni inesperti e garantisce contemporaneamente che il contenuto morale veicolato dalla massima stessa venga interiorizzato.

Un contributo etico maggiore sembra invece affidato alla seconda e alla terza fase dell'apprendimento. La formazione presso il *grammaticus* consisteva di lezioni in cui il maestro leggeva e commentava brani che gli studenti dovevano a loro volta studiare, imparare ed eventualmente emulare creativamente²¹. I brani selezionati per la lettura erano tendenzialmente testi poetici, come leggiamo in Quint. *Inst.* 1.4.2 e 2.4.2ss.; in particolare, la scelta ricadeva su brani che, oltre a fornire esempi delle tecniche poetiche, erano forieri di precetti morali o pratico-scientifici: l'esigenza etica, sebbene non fosse l'unico obiettivo della didattica, assume così una forma più compiuta e didascalica. Ci dice infatti Quintiliano che l'*enarratio*²² consiste proprio nella lettura e commento dei classici della letteratura (Quint. *Inst.* 2.5.1), una *explanatio*, per citare Varr. fr.

¹⁶ Si trattava di esercizi organizzati progressivamente per difficoltà, il cui ordine però non risulta il medesimo nei manuali che lo riportano. Per l'ambito latino tracce a sostegno dell'uso di questi esercizi emergono in Cic. *De or.* 3; *Inv.* 2; *Rhet. Her.* 4.50ss.

¹⁷ Cfr. QUINT. *Inst.* 2.1.1. ss.

¹⁸ G. ZALATEO, *Papiri scolastici*, in «Aegyptus», XLI, 3/4, 1961, pp. 160-235; Cfr. anche S. DARIS, *I papiri latini*, «Atene e Roma», LIII, 1-2, 2008, pp. 80-99.

¹⁹ Cfr. ad esempio Mitt. P.E.R., N.S., III, p. 52, N. XXXII, papiro scolastico del II secolo di provenienza ignota, recante una serie di apoftegmi ripetuti come esercizi di scrittura.

²⁰ Cfr. ad es. Ross. Georg., I, 12; P. Ryl., I, 41.; Ann. Soc. Fr. Num. Arch., III (1868) LXVIII (W. Fröhner).

²¹ Sarebbe dispendioso offrire una ricostruzione di come si sia giunti a formulare la prassi dell'insegnamento del *grammaticus*, pertanto rimando al lavoro di F.R. NOCCHI, *Assistant professor: ruoli e pratiche didattiche fra antico e moderno*, in L. MECELLA, L. RUSSO, a cura di, *Scuole e maestri dall'età antica al medioevo*, Roma, Edizioni Studium, 2017, pp. 45-58.

²² Cfr. QUINT. *inst.* 1.4.2: «Haec igitur professio, cum brevissime in duas partis dividatur, recte loquendi scientiam et poetarum enarrationem, plus habet in recessu quam fronte promittit».

236 Funaioli (= ex Diom. GL I 426,21-31), di ciò che risulta *obscurus*. Affinché un autore sia definito “classico” deve far parte di un canone, in questo caso un canone di *idonei auctores*²³. A noi pervengono i canoni di Volcacio Sedigito, Quintiliano, Sulpicio Apollinare, Elio Donato e Servio²⁴, differenti tra loro nell’ordine assegnato agli autori. A questi si aggiungono altre testimonianze, ad esempio quella di Svetonio sulla scuola di Cecilio Epirota²⁵, di Quintiliano su Remmio Palemone, maestro di Persio²⁶, di Gellio su Probo²⁷. La scelta degli autori variava a seconda del contesto storico e del gusto personale; ma se la soggettività rivestiva un certo ruolo nella selezione, alcuni autori rappresentavano delle pietre miliari. È il caso di Virgilio e Terenzio, quasi sempre presenti tra i primi posti – con la sola eccezione per Terenzio nel canone di Volcacio Sedigito (cfr. Gell. 15. 24 = Volc. Sed. *GRF* Funaioli fr.1) che poneva al primo posto Cecilio Stazio, al secondo Plauto, al terzo Nevio, solo al sesto Terenzio e addirittura al decimo Ennio, *causa antiquitatis*, mentre escludeva Livio Andronico. La presenza più o meno costante di Virgilio nei canoni – sappiamo che veniva letto ancora nel IV sec²⁸ – si deve proprio alla natura etica delle sue opere: esse, oltre ad essere funzionali allo studio della grammatica, svolgevano una funzione morale, veicolando informazioni di contenuto (mito, storia) e trasmettendo il *mos maiorum* tramite gli *exempla virtutis*. Motivazioni simili, sebbene dotate di una loro peculiarità, si possono addurre per giustificare la fortuna scolastica di Terenzio. Se da una parte l’epica è il genere letterario dei grandi ideali, che ispira alla grandezza degli eroi, più vicino alla dimensione umana è il genere comico: è proprio nella commedia

²³ Sono apparsi recentemente alcuni contributi dedicati a questo argomento: M. PUGLIARELLO, *A lezione dal grammaticus: la lettura degli auctores*, in «Maia», 61, 2009, pp. 592-610; M. CITRONI, *I canoni di autori antichi: alle origini del concetto di classico*, in L. CASARSA, L. CRISTANTE, M. FERNANDELLI, a cura di, *Culture europee e tradizione latina*, Trieste, EUT, 2003, pp. 8-15; ID., *Finalità e struttura della rassegna degli scrittori greci e latini in Quintiliano*, in F. GASTI, G. MAZZOLI, a cura di, *Modelli letterari e ideologia nell’età flavia*, Pavia, Ibis, 2005, pp. 25-36; V. LOMANTO, *Il canone di Volcacio e gli esordi della letteratura latina*, in «Paideia», 57, 2002, pp. 242-248.

²⁴ L. HOLTZ, *Donat et la tradition de l’enseignement grammatical. Etude sur l’Ars Donati et sa diffusion (Ive-IXe siècle) et édition critique*, «BGDLS», 108, 1986, pp. 101-109.

²⁵ M. PUGLIARELLO, *A lezione dal grammaticus: la lettura degli auctores*, cit. p. 597.

²⁶ Cfr. QUINT. *inst.* 1.4.20. In merito si esprimono anche PLIN. *nat.* 14.49 e IUV. 6.451-453, 7. 215.

²⁷ I passi sono molteplici e sono riportati in A. DELLA CASA, *La “grammatica” di Valerio Probo*, in *Argentea aetas. In memoriam Entii V. Marmorale*, Genova, Istituto di Filologia classica e medievale, 1973, pp. 153-158.

²⁸ Cfr. AUG. *Conf.* 1.20-23.

latina che viene a concretizzarsi, infatti, il concetto di *humanitas*²⁹. Laddove, quindi, l'epica è lo spazio del *vir* che opera nei confini della *virtus*, la commedia, a partire da Terenzio³⁰, mette in scena l'*homo* nelle sue difficoltà quotidiane. Ecco che l'*humanitas* assume i connotati di benevolenza (Ter. *Andr.* 112ss), ma anche moderazione (Ter. *Ad.* 143) e soprattutto una forma di empatia, intesa come dovere morale di solidarietà verso i problemi degli altri uomini (Ter. *Haut.* 77)³¹. Il concetto di *humanitas*, etico nella misura in cui insegna all'uomo ad agire su di sé, è quanto mai vicino alla natura dell'educazione stessa, che ha l'obiettivo di rendere il discente un *vir* consapevole di tutto ciò che concerne l'uomo, nella sfera pubblica e in quella privata. Non è un caso, infatti, che Cicerone ponga l'ideale dell'*humanitas* come principio fondante degli studi di un oratore³². Anche Quintiliano (*Inst.* 1.8.4) sostiene che le *tenerae mentes* debbano imparare soprattutto ciò che è moralmente retto (*honestum*) e non soltanto ciò che riguarda l'eloquenza (*disertum*): l'etica costituisce quindi la base di ogni forma di apprendimento. Su questa linea, poi, continua: *pueris, quae maxime ingenium alant atque animum augeant, praelegenda* (*Inst.* 1.8.8). La lettura della poesia, dunque, rappresenta il mezzo tramite cui si raggiunge l'obiettivo didattico ed etico. Così, i testi poetici erano ritenuti non solo buoni modelli di stile e di lessico per il futuro oratore, ma anche di elevati sentimenti, come già ricordava Orazio (*Epist.* 2.1.126-131), in relazione alla prima educazione dei fanciulli:

Os tenerum pueri balbumque poeta figurat,
torquet ab obscaenis iam nunc sermonibus aurem,
mox etiam pectus praeceptis format amicis,
asperitatis et invidiae corrector et irae;
recte facta refert, orientia tempora notis
instruit exemplis, inopem solatur et aegrum.
castis cum pueris ignara puella mariti
disceret unde preces, vatem ni Musa dedisset?

²⁹ Cfr. K. BUECHNER, *Humanum und humanitas in der römischen Welt*, in «Studium Generale», 14, 1961, pp. 636-646.

³⁰ M. BRAUN, *Mos maiorum und humanitas bei Terenz*, in *Moribus antiquis res stat Romana: römische Werte und römische Literatur im 3. und 2. Jh. v. Chr.*, hrsg. von M. Braun, A. Haltenhoff, F.-H. Mutschler, München, Saur, 2000, pp. 205-215.

³¹ F. CALLIER, *L'éveil de la sensibilité en milieu romain: l'apport de Térence à la notion d'humanitas*. *Hommages à C. Deroux*, in *Poésie*, éd. par P. Defosse, Bruxelles, Latomus, 2002, pp. 94-107.

³² Cfr. CIC., *De orat.* 1.35, 1.256.

Ne abbiamo un'ulteriore conferma in Quintiliano (*Inst.* 1.8.5), che ci parla di opere in grado di elevare l'animo, di ispirare ai massimi ideali *ex magnitudine rerum*:

Ideoque optime institutum est ut ab Homero atque Vergilio lectio inciperet, quamquam ad intellegendas eorum virtutes firmiore iudicio opus est: sed huic rei superest tempus, neque enim semel legentur. Interim et sublimitate heroi carminis animus adsurgat et ex magnitudine rerum spiritum ducat et optimis inbuatur.

La testimonianza, poi, offre un altro dato a mio giudizio importante, racchiuso nell'utilizzo del verbo *incipere*: l'intenzione di sottoporre allo studente gli autori seguendo un tracciato che conduca alla maturazione etica. Se Virgilio e Omero erano propedeutici, perché l'epica permetteva già ad una prima lettura di innalzare l'animo e ispirare all'emulazione degli eroi, altri generi e testi dalle implicazioni morali più complesse dovevano seguire nel percorso. Difatti, in *Inst.* 1.8.5-7, si suggerisce come percorso ideale la progressione epica-tragedia-lirica-commedia; si precisa inoltre, in merito alla lirica, di selezionare autori ed estratti specifici, evitando le elegie d'amore che potrebbero risultare devianti dalla morale. La commedia è posta idealmente come punto d'arrivo della formazione in quanto agisce su due fronti: giovare all'eloquenza e presentare una moltitudine di *personae* e *adfectus* (Quint. *Inst.* 1.8.7). Consigliando di leggere la commedia *cum mores in tuto fuerint* (Quint. *Inst.* 1.8.7), Quintiliano fissa l'obiettivo di quella che doveva essere la formazione del *grammaticus*: dapprima dare all'animo solide basi etiche, secondariamente fornire gli strumenti utili all'arte oratoria. Per tal motivo, proseguendo nella trattazione, Quintiliano (*Inst.* 1.8.8) ribadisce la priorità dell'insegnamento morale su quello di contenuto:

sed pueris quae maxime ingenium alant atque animum augeant praelegenda: ceteris, quae ad eruditionem modo pertinent, longa aetas spatium dabit.

Possiamo quindi dire che, sfruttando le capacità comunicative della poesia, il *grammaticus* poneva le basi etiche e concettuali necessarie a recepire gli insegnamenti del *rhetor*, cui era affidata la terza fase della formazione. Presso la scuola del *rhetor* l'insegnamento è senza dubbio più pratico e rivolto allo sviluppo delle competenze oratorie. Sappiamo infatti che gli studenti si dedicavano allo svolgimento di *progymnasmata*³³, vale a dire serie di esercizi

³³ Una precisazione terminologica: Prisciano, parla piuttosto di *praeexercitamina*, realizzando un calco dal greco. È l'unica fonte in cui compare questo nome. Per ulteriori considerazioni su Prisciano e la tradizione progimnastica latina di epoca tardoantica, cfr. L. PIROVANO, «*Quibus*

preparatori allo svolgimento delle *declamationes*. I *progymnasmata*, focalizzandosi su abilità espressive specifiche, potevano essere visti come dei *building blocks*³⁴ associati variamente ad *exordium*, *narratio* o *epilogum* dell'orazione. La loro nascita è da attribuirsi al mondo greco, così come la creazione dei manuali in cui erano raccolti³⁵; presentavano talvolta differenze nell'ordine, ragion per cui non vi era un numero fisso: ne sono attestati talora 10³⁶, talora 12³⁷, talora 14³⁸, ordinati progressivamente per difficoltà. Gli esercizi sono i seguenti: *fabula*, *narratio*, *chreia*, *gnome*, *refutatio et confirmatio*, *locus communis*, *laus et vituperatio*, *comparatio*, *ethopeia*, *descriptio*, *thesis*, *latio legis*. I primi quattro sono più vicini all'impronta didattica della scuola del *grammaticus*: bisognava esporre una favola, un racconto, rielaborare una massima o ampliarla. Si nota ancora una certa connotazione etica dal momento che l'elemento oggetto dell'esercizio aveva, per convenzione di genere, un messaggio morale. Gli esercizi successivi, invece, portavano l'etica sul livello delle competenze: per elogiare, difendere o denigrare delle posizioni, amplificare vizi o virtù, sostenere o attaccare una

uerbis uti posset»: alcune considerazioni su Prisciano e la tradizione progimnasmatica latina tardoantica, in «Cahiers des études anciennes», 50, 2013, pp. 223-240.

³⁴ J. D. FLEMING, *The Very Idea of a "Progymnasmata"*, in «Rhetoric Review», 22, 2, 2003, pp. 105-120.

³⁵ L'unico esempio di manuale vero e proprio in lingua latina a noi pervenuto è il cosiddetto *Teone Latino*, traduzione del manuale greco di Teone, ma con alcune differenze nella disposizione dei *progymnasmata* (Cfr. L. PIROVANO, «*Officii oratorum (non) plena materies*»: *Emporio e la tradizione progimnasmatica latina, greca e bizantina*, in «RCCM», LVIII, 2, 2016, pp. 383-411). L'idea della presenza di più manuali deriva piuttosto dalle fonti che citano le serie di *progymnasmata* con singolarità nell'ordine o nell'assenza di alcuni esercizi tali da far supporre che i manuali variassero di scuola in scuola. Testimonianze significative in merito sono offerte da PRISC. *Rhet.* 12. 34 (p. 560, 8 H.); QUINT. *Inst.* 2.1.7; 2.4.1ss; ISID. *Orig.* 2 (per cui cfr. L. PIROVANO, *I progymnasmata nelle Etymologiae di Isidoro*, in «Il calamo della memoria», 5, 2012, pp. 235-265); Sulp. VICT., *Rhet.* 49 (314.24-315.4 H.) e da alcuni *excerpta* anonimi quali ANON. *De chria* (6.273.7-25 Keil); DIOM. *Gramm.* 1.310.1-29 K. (*De declinatione exercitationis chriarum*); *Anonymus ad Cuimnanum*, cap. 18, rr. 71-111. In ogni caso, i manuali latini dovettero ispirarsi a quelli greci, se non addirittura derivare da essi, come sembrerebbe suggerire la traduzione del manuale di Teone; per il mondo greco, le testimonianze sono maggiori: ricordiamo anche i manuali di Ermogene (III-IV d.C.), Aftonio (IV d.C.) Nicolao di Mira (V d.C.), i Commentari Bizantini di Giovanni di Sardi (IX d.C.) e una serie di frammenti papiracei contenenti serie di *progymnasmata*.

³⁶ È così in QUINT. *Inst.* 1-2 e Teone latino (per cui cfr. nota 35).

³⁷ Cfr. PRISC., *Rhet.* 12.34 per il mondo latino, HERMOG. *Prog.* 4 e NICOL. *Prog.* 12 per il mondo greco.

³⁸ Cfr. APHTH. *Prog.* 1. In realtà il numero di 14 è raggiunto separando due coppie di esercizi (*Refutatio et Confirmatio*; *Laus et Vituperatio*).

legge bisognava aver chiaro cosa fosse all'interno della morale, cosa al di fuori, ed utilizzarlo per sostenere la propria tesi. Dunque, nonostante i *progymnasmata* avessero la funzione prioritaria di far esercitare lo studente negli elementi utili all'orazione, non erano svincolati dalla dimensione etica. Ad esempio, a proposito dell'esercizio della *laus et vituperatio*, Quintiliano (*Inst.* 1.20) si esprime così:

Inde paulatim ad maiora tendere incipiet, laudare claros uiros et uituperare improbos: quod non simplicis utilitatis opus est. Namque et ingenium exercetur multiplices uariaeque materia et animus contemplatione recti prauisque formatur, et multa inde cognitio rerum uenit exemplisque, quae sunt in omni genere causarum potentissima, iam tum instruit cum res poscet usurum.

Ancora una volta etica e apprendimento pratico non possono essere considerati indipendenti l'una dall'altro. Le nozioni apprese a scuola dal *grammaticus* venivano dunque rielaborate criticamente: il "sapere" diveniva "saper fare"; l'etica non resta fine a sé stessa, ma diventa un criterio sulla cui base orientare gli elementi del discorso.

Al termine di queste riflessioni abbiamo acquisito dei dati fondamentali: a) la scuola latina raggiunge e stabilizza il suo assetto in un periodo (I a.C.-I d.C.) in cui la necessità di una "linea etica" dell'insegnamento era ancora forte; b) l'esigenza di fornire precetti morali influenzava concretamente i programmi di studio per quanto riguardava l'educazione presso il *grammaticus*; c) l'organizzazione degli studi seguiva un percorso di maturazione etica per cui dall'interiorizzazione passiva di massime morali, talora mutuata dalla letteratura, si giungeva attraverso le attività didattiche (prima di lettura e commento, poi di rielaborazione creativa dei testi letterari), all'interiorizzazione di un'etica vera e propria; d) al termine degli studi lo studente era in grado di utilizzare gli insegnamenti morali acquisiti per orientare efficacemente i discorsi. Per tutte queste ragioni, quindi, possiamo rispondere all'interrogativo iniziale: si può parlare per il mondo latino di "scuola etica", nella misura in cui intendiamo per "etica" l'identificazione del singolo nei valori del *mos maiorum*. La consapevolezza delle norme del *mos*, acquisita durante il percorso educativo, funge da discriminante per la strutturazione di discorsi, in cui la parola è – e genera – un'azione morale. Ecco dunque che, nonostante l'apertura dimostrata nei confronti dei modelli educativi greci, la scuola romana non si distacca veramente dall'ideale catoniano del *vir bonus dicendi peritus*, anzi. A mio giudizio, così facendo, riafferma un messaggio che può servire da monito per qualunque educatore, in qualunque epoca: la scuola non può – e non dovrebbe mai – prescindere dall'etica; ogni individuo è libero nella misura in cui riesce a comprendere la realtà ed esprimersi, ma non può esistere una parola consapevole che non poggi su una solida morale.