

M. FORLIVESI, *recensione* a R. QUINTO, *Scholastica. Storia di un concetto*, (Subsidia mediaevalia Patavina, 2), Il Poligrafo, Padova 2001, 480 pp., €30,99.

La monografia che Riccardo Quinto dedica alla categoria storiografica di “*scholastica*” nasce con un fine ambizioso: giungere a un uso consapevole, corretto, storiograficamente proficuo di tale concetto. In un quadro culturale, e politico, in cui ancora la storia della filosofia medioevale deve difendere la propria dignità di disciplina paritetica alla storia della filosofia moderna, un testo dedicato a una delle più importanti tra le nozioni utilizzate per parlare della filosofia nel medioevo non può essere che il benvenuto. Non vi è dubbio, infatti, che “*scholastica*” sia, come scrive l’autore, «uno dei termini più frequentemente impiegati per denotare (e alle volte pesantemente connotare) l’intera filosofia medioevale». Lo scopo dell’opera è dunque speculativo; nondimeno il metodo giustamente scelto per giungere a una proposta fondata consiste in un’ampia e solida analisi storica, finalizzata a «prendere atto delle stratificazioni storiche che hanno arricchito e appesantito l’uso del termine», stratificazioni che vanno ben oltre il medioevo. Il volume si articola pertanto in quattro capitoli. I primi tre sono dedicati a una storia dell’uso del termine dall’età tardo antica all’età moderna. Il quarto si occupa delle concettualizzazioni fondamentali dello stesso nella storiografia otto e novecentesca e offre una risposta alla questione cui l’opera è dedicata.

Quinto investiga le radici tardo-antiche e alto-medioevali della formazione del termine in oggetto mettendo in luce gli sviluppi del significato di “*schola*” e della famiglia di lemmi connessa a questo sostantivo. Egli osserva che in età tardo antica “*scholasticus*” è utilizzato come aggettivo e come sostantivo. Come aggettivo qualifica ciò che ha riferimenti alle scuole di retorica; come sostantivo designa lo studente delle scuole di retorica o colui che ha acquisito l’abilità oggetto dell’insegnamento offerto in tali scuole. Dopo la crisi del sistema scolastico romano, in età carolingia il moltiplicarsi di strutture scolastiche porta a un uso rinnovato della famiglia di lemmi in questione. Il discente è designato dal sostantivo “*scholaris*”, mentre “*scholasticus*” viene utilizzato per indicare sia lo stato di distinzione e stima di chi abbia completato la formazione scolastica, sia il responsabile delle scuole istituite presso i capitoli delle cattedrali. Invero, l’evento decisivo, e fondativo, nella storia del termine “*scholastica*” ha luogo nel XII secolo. Il consolidarsi di scuole esterne ai monasteri ed estranee alle finalità monastiche, rette da chierici secolari, caratterizzate dall’elaborazione e dalla trasmissione di una cultura distinta da quella propria del monachesimo, porta a conferire all’aggettivo “*scholasticus*” nuovi significati. In Bernardo di Clairvaux denota l’erudito, ma connota una forma di cultura lontana, se non opposta, alla sapienza autentica. In Pier Lombardo qualifica gli autori contemporanei, o del recente passato, che professano dottrine diverse da quelle dei padri. In Gerhoch di Reichersberg qualifica un metodo di elaborazione teologica caratterizzato da un andamento analitico e sistematico, in opposizione al metodo *ecclesiasticus*, che procede per associazioni e prestando attenzione all’unità di dottrina e vita. Col XII secolo, dunque, l’aggettivo “*scholasticus*” designa non più solo una certa realtà istituzionale, bensì anche un certo ambiente speculativo, ambiente che alcuni autori denunciano come opposto a quello dei padri, degli *ecclesiastici doctores*, dei veri teologi, della vera sapienza.

Il XIII secolo vede la nascita della nozione di “*theologia mystica*”, progenitrice di quella che Gerson opporrà alla categoria di “*theologia scholastica*”. Soprattutto pone, con Tommaso d’Aquino, una formale distinzione tra comunità universitaria e comunità monastica; alba, mi pare, di una distinzione tra attività d’insegnamento e pratica religiosa. Nel XIV secolo l’opposizione tematica di due tipi di cultura e di teologia prospettata nel XII riemerge con rinnovata forza e chiarezza. Petrarca contrappone nuovamente cultura degli *scholastici* e vera sapienza. L’una è figlia del dogmatismo pedante dei commentatori; tace su ciò che all’uomo massimamente interessa, ossia la propria felicità e il proprio destino; non fornisce conoscenze affidabili. L’altra è quella capace non tanto di informare l’intelletto, quanto di educare e muovere la volontà. Si scioglie con ciò la sinonimia di “*litteratus*” e “*scholasticus*”, così che *scholasticus* non è più colui che ha maturato una pienezza di umanità nel contatto con gli autori, bensì – con una connotazione impoverita – colui che ha conseguito un’abilità specifica attraverso esercizi di scuola. Altrettanto centrale per la storia della nozione di “*scholastica*” è Jean Gerson. Egli fa uso, forse per primo, del sintagma “*philosophia scholasti-*

ca”»; inaugura la tesi per cui la teologia scolastica avrebbe avuto nel XIII secolo il proprio momento aureo e sarebbe poi entrata in un periodo di decadenza; distingue *theologia mystica* e *theologia speculativa*, o *scholastica*. La prima «si acquisisce con la scuola dell’affetto e con l’ardente esercizio nelle virtù morali (...), teologiche (...) [e] dei beati. Questa scuola si può chiamare scuola della religione o dell’amore». La seconda si interessa a questioni logico-letterarie, fa uso di ragionamenti ma, soprattutto, presenta attualmente una lunga serie di caratteri deteriori: «la litigiosità tra le sette rivali; la cavillosità inconcludente delle argomentazioni; la pertinace ostinazione nel sostenere opinioni assunte per partito preso, tanto per orgoglio personale quanto per spirito settario; l’uso di un gergo astruso che impedisce di essere compresi non solo dai semplici, ma anche dagli altri teologi appartenenti a scuole diverse; l’imbarbarimento della lingua a causa della creazione di neologismi astratti; la perdita del senso critico che nasce dall’adesione dogmatica alle opinioni dei dottori ufficiali di ciascuna setta; il distacco e la dimenticanza dei problemi concreti, cui corrispondono il disprezzo degli umili – dei quali il teologo dovrebbe condividere la fede – e la perdita della tensione pastorale all’interno della facoltà teologica».

Con Gerson, dunque, nasce una nozione di “*scholastica*” che oltrepassa i confini della teologia e si delinea un’immagine della scolastica che si ripresenterà, nei suoi elementi generali, in tutti i detrattori della stessa. Tuttavia, ciò non significa che le ragioni che spingono tali detrattori a formulare le loro critiche siano le medesime. Le molte pagine che Quinto dedica a Erasmo, Agrippa, Lutero, al primo Melantone, a Peucer, a Tribbechow, mettono in piena luce questo punto: Gerson è mosso dalla volontà di superare lo scontro tra *reales* e *nominales*; gli umanisti desiderano una scienza che indaghi l’esistenza umana; i riformatori vedono nella scolastica uno strumento del potere del papato e un ritorno al paganesimo; Tribbechow prende parte a uno scontro per il controllo dell’indirizzo culturale dell’Università di Gießen.

In ambito cattolico non mancano difensori della teologia scolastica, tra i quali Jérôme di Hangest, di cui Quinto sottolinea l’importanza nella diffusione di certe definizioni della stessa. Nondimeno, le difese elaborate dagli autori cattolici sono spesso parziali, talvolta timide, pronte ad ampie concessioni alle critiche dei detrattori. Inoltre, la formalizzazione, nella seconda decade del XVI secolo, della distinzione tra teologia scolastica e teologia positiva se conferisce alla prima liceità e valore, le assegna anche limiti strutturali. Specularmente, a cavallo tra XVI e XVII secolo una parte del mondo protestante sviluppa un rinnovato interesse per i metodi e i contenuti della teologia e della filosofia scolastiche. Si ammette che in filosofia una certa ineleganza di linguaggio sia tollerabile; si ristampano in Germania opere filosofiche di autori cattolici; Martini fonda una scuola protestante di metafisica; infine, in alcune importanti università tedesche, a partire da Wittenberg, si dà particolare rilevanza allo studio di tale materia. Certo, questi atteggiamenti non sono propri dell’intero mondo riformato. In università quali Altdorf e Königsberg la *Metafisica* di Aristotele è oggetto di interessi prevalentemente filologici. Alcuni autori, poi, giungono a rifiutare l’uso della ragione in teologia. La stessa reintroduzione dello studio della metafisica in ambiente protestante è, secondo Thomasius, Buddeus e Brucker, dovuta solamente alla necessità contingente di disputare con i cattolici. Invero, sottolinea Quinto, le posizioni degli autori riformati e la loro evoluzione nascono da precise ragioni. Se in un primo momento la condanna della scolastica è funzionale al costituirsi di una coscienza di sé, in seguito l’impossibilità di risolvere le controversie sorte tra gli stessi riformati con i soli strumenti della filologia conduce a far ricorso alla metafisica e porta, dunque, ad atteggiamenti più articolati.

Contestualmente, si tracciano storie della teologia scolastica e si tentano periodizzazioni. Anche in questo caso non si tratta di operazioni puramente storiografiche. In ambito protestante Peucer, Daneau, Tribbechow e Thomasius elaborano tesi sulla suddivisione dei periodi della teologia scolastica mossi dalla convinzione che lo sviluppo di tale teologia sia in realtà un progressivo degrado. In ambito cattolico Du Pin vede nella scolastica che si stende tra Durando e Biel un momento di rinascita, ma il benedettino Ceillier avverte che, in ogni caso, l’uso della dialettica in teologia ha abbassato il livello letterario delle opere e, di conseguenza, tale teologia non è più capace di parlare al cuore. Nel XVIII secolo gli esiti di questi dibattiti e di queste correnti di pensiero convergono. Brucker vede nella storia della scolastica un progressivo degrado; presenta, accogliendo una pro-

spettiva propria della storiografia protestante, una divisione di tale storia in tre periodi; utilizza la distinzione, di derivazione cattolica, tra teologia positiva e teologia scolastica come criterio di partizione storiografica. Anche per i cattolici il medioevo diviene solamente un ponte gettato tra padri e umanisti che convoglia ai moderni l'autentica tradizione cristiana; «la ribalta è occupata dalle luci sfavillanti dei Padri, degli umanisti e, buoni ultimi, degli eruditi del Seicento e del Settecento», mentre «il “medioevo scolastico” è scomparso nello sfondo oscuro della storia».

Dedicato alla “scolastica” come categoria storico-filosofica, il quarto capitolo dello studio intende proporre una concettualizzazione corretta di tale nozione. Esso si apre con l'esame di tre posizioni che Quinto ritiene deficitarie. Nella sesta edizione della sua *Histoire de la philosophie médiévale*, pubblicata nel 1934, De Wulf vede l'unità della scolastica in un insieme di contenuti dottrinali tra i quali i più importanti concernono il rifiuto del monismo in ontologia, l'articolazione del sapere in un certo complesso di discipline e una specifica concezione del rapporto tra filosofia e teologia. Diversamente, Grabmann rinviene l'unità della scolastica nell'unità di un metodo, così che “scolastico” è quel pensiero che applica la ragione filosofica alle verità rivelate al fine di giungere a una conoscenza quanto più possibile profonda del contenuto di fede. Infine Ueberweg e Abbagnano collocano l'unità della scolastica nell'unità di un problema e di una certa sua soluzione: il problema è quello del rapporto tra fede e ragione; la soluzione è quella per cui si subordina la filosofia alla religione. Al di là di tali differenze, tutti questi autori concepiscono la scolastica come qualcosa di unitario e la identificano con il pensiero medioevale.

Contro queste prospettive, Quinto osserva che “scolastica” non può indicare né la speculazione propria di un autore, né un particolare metodo di indagine in teologia, né la speculazione filosofica che si sviluppa in un particolare rapporto con la religione cristiana. Vi è accordo, infatti, nell'indicare come “scolastici” autori che appartengono a scuole differenti. Vi è accordo nel conferire significato all'espressione “filosofia scolastica”; cosa impossibile se “*scholastica*” designasse propriamente un certo metodo in teologia. E vi è accordo nel conferire significato all'espressione “teologia scolastica”; cosa impossibile se “*scholastica*” designasse propriamente un certo rapporto tra filosofia e teologia. Sulla scorta delle riflessioni di De Rijk, Wieland e Domański, Quinto propone una tesi più articolata. A suo avviso occorre innanzi tutto evitare di intendere la scolastica come una proprietà identicamente presente in ambiti o discipline diverse; occorre, al contrario, parlare di “teologia scolastica”, “medicina scolastica”, “filosofia scolastica” ecc., chiarendo di volta in volta i modi propri di essere di tali discipline. Ciò premesso, è possibile individuare alcuni significati essenziali di tale nozione. In primo luogo, un certo modo di leggere i testi: oggettivo, tale da prescindere dalle condizioni soggettive del lettore; scientifico, ossia analitico, tendente a cogliere il senso complessivo di una posizione a partire dai suoi componenti; condotto ritenendo che il valore dei testi risieda non nel testimoniare il pensiero degli individui che lo hanno prodotto o nel testo stesso come fatto storico, bensì nella verità di cui sono portatori. In secondo luogo, il far uso di un certo insieme di tecniche “di scuola”. In terzo luogo, il darsi di un gruppo sociale, quello dei docenti, cui lo stesso esercizio della scienza conferisce consistenza e prestigio.

Alla luce di queste considerazioni, Quinto indaga il valore della nozione di “crisi della scolastica” e la possibilità di far uso della nozione di “*scholastica*” per affrontare la storia della filosofia medioevale. Da un lato, egli evidenzia che la scolastica né comprende la totalità della filosofia medioevale, né è una caratteristica della sola filosofia, né è limitata al medioevo. D'altro lato, ritiene possibile parlare di fine della scolastica nella misura in cui l'umanesimo sviluppa e diffonde un modo nuovo di considerare l'autorità dei testi, per cui il testo diviene un oggetto storico, concepito e indagato come effetto della storia, tanto di quella che lo precede quanto di quella che lo segue. In quest'ottica Quinto può concludere che posteriormente all'umanesimo la scolastica è conclusa nella misura in cui non è più possibile ignorare la dimensione storica del testo, e nondimeno sopravvive nella misura in cui anche gli odierni studiosi e lettori di filosofia cercano, nei testi che affrontano, un senso complessivo.

Un lavoro tanto ampio e ricco non può non offrire suggestioni per dibattiti e approfondimenti. Le concezioni storiografiche della scolastica che Quinto contesta mi sembrano più difendibili di quanto egli ritenga. I temi alla luce dei quali De Wulf, Grabmann e Ueberweg leggono il periodo storico

che essi delineano sono rilevabili *ex parte rei*. I quadri che essi disegnano sono coerenti. Le loro ricostruzioni sono dunque plausibili. Ciò non toglie che la prospettiva di Quinto sia più complessa, più articolata di quelle, meglio capace di adattarsi ai lineamenti della storia. Non tale, dunque, da contraddire le prospettive respinte, per quanto certo più rivelativa, capace di superarne le angustie e di fondare una storiografia e una didattica più raffinate. Rimpiango, poi, che Quinto non abbia approfondito il possibile valore storiografico di categorie quali “seconda scolastica”, “scolastica rinascimentale e barocca”, “scolastica moderna” ecc.. Da un lato egli tematizza la crisi della scolastica nel modo cui ho accennato. Dall’altra sostiene il darsi di una permanenza, di una sopravvivenza, della scolastica oltre il medioevo. Inoltre, la sopravvivenza di cui parla mi sembra duplice. Al termine del volume scrive che la scolastica sopravvive come ricerca del senso complessivo del testo. Ma in precedenza aveva scritto che si dà anche una scolastica successiva alla Riforma, scolastica che va intesa non necessariamente «come la “ripresa” di particolari *tesi* fatte rivivere dopo un periodo di crisi», bensì come «filosofie coltivate nelle università (o negli studentati degli ordini religiosi), che mantengono prevalentemente l’uso del latino e, pur conservando alcuni dei metodi di analisi e di discussione affermatasi nel corso del medioevo (...), si esprimono ora soprattutto nella forma letteraria del trattato sistematico». Ne traggio la conseguenza che Quinto considera corretti tre usi di “scolastica”: un primo, proprio, relativo ad alcuni tratti della cultura medioevale; un secondo, in qualche misura proprio, relativo a un settore della cultura rinascimentale e barocca; un terzo, lato, relativo a una disposizione propria di ogni tempo e rinvenibile anche nella contemporaneità. Ora, Quinto ritiene che la scolastica presa nel secondo dei significati suddetti abbia recepito quelle istanze umanistiche che, a suo avviso, introducono la soluzione di continuità designabile con l’espressione “crisi della scolastica”. Ci si può dunque chiedere se e come possa esistere, e quale natura abbia, una scolastica nel secondo dei sensi suddetti – ossia prendendo il termine in un senso in qualche misura proprio – in cui tali istanze siano state recepite. L’argomento resta aperto e mi permetto di esprimere il desiderio che Quinto lo affronti in un prossimo studio.

In conclusione, è difficile sopravvalutare il valore della monografia in esame. Lo fondano la centralità del concetto in questione nell’opera sia storiografica, sia teoretica moderna e contemporanea; l’importanza dell’intento di far chiarezza su tale nozione; la giusta scelta di tracciarne l’evoluzione; la metodologia ineccepibile, solida e insieme capace di adattarsi ai diversi aspetti e momenti della storia; le ampie letture affrontate dall’autore; la ricca documentazione fornita (notevoli i testi trascritti in appendice ai singoli capitoli); l’esito conforme all’obiettivo dell’indagine; la possibilità di progresso che essa offre agli studi in ambito medievistico. E, aggiungerei, il fatto che essa mette in luce, almeno indirettamente, che le critiche mosse, a partire dal medioevo fino all’età moderna, contro la scolastica vista come espressione di un pensiero svincolato dalla religione, se non suo nemico, sono di segno opposto a quelle formulate dagli autori contemporanei. Anche questo potrebbe insegnare qualcosa.

MARCO FORLIVESI