

*Adamo magister.*  
*Il canone educativo del Cursus Conimbricensis*  
*Cristiano Casalini*

Dipartimento A.L.E.F.  
Università di Parma  
Borgo Carissimi, 10 - 43121 Parma  
cristiano.casalini@unipr.it

*Cordi, non chartae, credas, quae noveris arte,  
Quod si charta cadat, sapientia secum vadat.*

Il canone occidentale non coincide col Testo, o col *corpus* di testi, che una sterminata letteratura offre oggi assieme alla sua *Wirkungsgeschichte*. Né l'incarnazione storica di un *logos*, né la fenomenologia del suo sviluppo esauriscono la forma attuale dello spirito europeo. Il canone occidentale è anche, forse innanzitutto, procedura della sua trasmissione, che storicamente tende a fissarsi nella forma di canone educativo. Dunque, l'educazione. Dunque, i dispositivi didattici, le tecniche, l'organizzazione di questa tradizione. Questo corpus educativo è altrettanto produttivo del canone quanto il Testo della procedura della sua trasmissione.

In taluni casi, questo fenomeno è più evidente. Ed accade storicamente quando la consunzione del paradigma dominante apre uno spazio inusitato entro il quale scatti improvvisi, puntate verso il nuovo, ritirate difensive o meticciami prudenziali offuscano il senso di una direzionalità storica, mescolandosi e rendendo tutto legittimo e possibile. O viceversa, rendendo tutto eretico e scomunicabile. Sono i tempi dell'aper-

tura e del conflitto, i tempi che una storiografia debole non riesce a definire se non ricorrendo alla categoria della cucitura, della cerniera, del passaggio, della transizione. Come se non avessero consistenza autonoma, come se l'anarchia o il troppo rumore del dibattito fossero, anziché salute, un disturbo sintomatico, una malattia dello spirito.

In tali frangenti, può accadere che la struttura dell'educare sopravanzi il testo, e la prassi appaia in se stessa come fine, producendo di conseguenza una legittimazione teorica e una costruzione ideologica che ne giustifica il perpetuarsi. Considerare questo genere di produzione letteratura secondaria o minore, oppure confinarla nelle paludi ermeneutiche dell'improduttivo o del banalmente riproduttivo, è un errore – di nuovo – metodologico, su cui già Foucault ha espresso il proprio giudizio. Qualsiasi valore la contemporaneità attribuisca alla sua qualità letteraria, qualsiasi collocazione morale questa produzione riceva nel panorama costitutivo di ciò che oggi riteniamo «il canone occidentale», essa è – a vario grado – produttiva e sintomatica di un tempo e, soprattutto, rappresenta una delle due ganasce della tenaglia educativa (l'altra è l'organizzazione didattica) che forma, o contro cui si forma, il pensiero della generazione successiva, il nuovo paradigma.

Il *Cursus Conimbricensis* appare in questa prospettiva come un segnavia esemplare. È il commento a stampa in otto volumi di quasi tutte le opere di Aristotele, apparentemente fondato sulla tradizionale struttura del commentario medievale, edito dal Collegio gesuita di Arti a Coimbra tra il 1592 e il 1606. Testo, *explanatio* e *quaestiones* vi si alternano copiosamente con moto non sempre regolare, dando vita ad un cor-

pus in cui molte delle ferite aperte di un secolo teologico-filosofico sanguinoso vengono medicate col balsamo di un periodare anodino e orgogliosamente scolastico. Dal punto di vista delle dottrine e della fortuna, questo *Cursus* – come altri del suo genere – non ha ottenuto il riconoscimento storico che ha invece arriso ad opere del suo tempo, da Bruno, a Bacone, a Cartesio, finite nei manuali di filosofia e nel canone come (non a caso) punti di svolta nella storia del pensiero occidentale. Dovremo perciò abbandonarla all'interesse di una micagnosa storia antiquaria?<sup>1</sup>

1. La procedura che origina il *Cursus* è educativa, e attiene all'organizzazione scolastica che i primi gesuiti diedero ai loro collegi di Arti, nel quadro della varietà e libertà di una sperimentazione didattica che precede e, in qualche misura, determina la codificazione della *Ratio Studiorum* (1599): quest'ultima non è produttiva di un modo di educare più di quanto non ne sia sintomatica, non esaurendone tuttavia le possibilità.

Molti studi hanno ormai illustrato questo processo costruttivo, lungo trent'anni. Il *Cursus* nasce come progetto già nel 1561, in virtù di una visita di Nadal alla Provincia lusitana, dalla quale il visitatore trasse un'ottima impressione della potenza culturale dei maestri del Collegio di Coimbra, allora da pochissimo in mano alla Compagnia. Erano gli anni in cui a Coimbra insegnavano Clavio, Cypriano Soares, Manuel Álvares, Pedro Fonseca: nomi che avrebbero segnato un'epoca. Nadal scrisse al provinciale portoghese che, così come Soares aveva realizzato un mirabile manuale di Retori-

<sup>1</sup> Domanda retorica, certo, che tuttavia non vuole indurre al vizio tipico proprio della storia antiquaria, che vede valore ovunque e retrodata ai predecessori l'intero pensiero dei grandi.

ca, che poteva con gran giovamento degli studenti essere adottato in tutti i collegi della Compagnia, così i conimbricensi avrebbero dovuto impegnarsi a stendere un intero corso filosofico che ambisse a eguale diffusione.

Il *Cursus* rappresentò il frutto più maturo di una procedura educativa ben precisa, legata alla tradizione universitaria e medievale, e passata in storiografia con un nome: il *modus parisiensis*. Alcuni studi hanno già dimostrato il debito della cultura educativa gesuita nei confronti della prassi didattica parigina, ma quasi sempre si sono limitati a studiarne l'influenza sulle strutture, sulle pratiche, sulla irreggimentazione della vita di collegio e sulle questioni disciplinari che accompagnano le regole della *Ratio studiorum*. Non ci si è invece concentrati sul fatto che questo *modus* abbia anche generato contenuti, prodotto testi, realizzato un corpus dottrinale che ad esso corrispondesse isomorficamente. Altrove ho sostenuto che la prassi didattica del Collegio di Coimbra deriva essenzialmente da un trasferimento in Portogallo della cultura educativa del Collegio parigino di Santa Barbara, per mezzo dello spostamento del principale di quel Collegio, André de Gouveia, prima a Bordeaux, poi a Coimbra. André non era gesuita, ma il suo modo di reggere il collegio lasciò una traccia indelebile che i gesuiti, una volta sostituito il Gouveia nella gestione del Collegio, non modificarono.

2. Occorre risalire ad una pratica antica del *legere* parigino, per scoprire l'origine del corso conimbricense. Uno statuto del 1355 interveniva infatti per vietare la lettura *de verbo ad verbum*, a cui ricorrevano i maestri che non si curavano già più della predisposizione personale della lezione. In tal modo, l'aula (si pensi al-

le affollate strutture della *Rue du Fouarre*, dismesse solo nel XVI secolo) risuonava della voce del maestro, ieraticamente intento alla dettatura *tractim* di un testo che non era né dell'Autore da commentare né redatto di proprio pugno. Il corpo studentesco, chino sulla *charta* per tenere bene a mente l'umiltà del *discere*, aveva ben presto anche compreso l'efficacia dell'ufficio della delega, e molto spesso infatti delegava umili scrivani a mercede onde evitarsi la noia del sedere a terra e udire la litania magistrale del *tractim*. Ma il collegio dei maestri di Arti intervenne per autoregolarsi, e nel 1355 stabilì che le parole del maestro dovessero correre *raptim* dalla sua bocca, prevedendo sanzioni funeste per coloro che non vi si fossero adeguati.

Tentatis duobus modis legendi libros Artium liberalium, primis quidem Philosophiae Magistris in Cathedra raptim proferentibus verba sua, ut ea mens Auditoris valeret capere, manus vero non sufficeret exarare. Posterioribus autem tractim nominantibus, donec Auditores cum penna possent scribere coram eis. Diligenti examine his invicem collatis, prior modus melior reperitur, propter quod communis animi conceptio nos admonet ut ipsum in nostris lectionibus imitemur<sup>2</sup>.

Qui, nella funzione didattica, il cuore pulsante del *modus parisiensis*. Il maestro ha il dovere di costruire il proprio corso, e l'obbligo di farlo avendo bene a mente l'orecchio e lo spirito del discente. *Maxima debetur puero reverentia*: i maestri parigini fecero del detto di Quintiliano la cornice del sapere, consistente per loro in null'altro che una efficace trasmissione (*transfusio*, per dirla con Tommaso d'Aquino). La costante attenzione per la struttura dell'insegnamento se-

<sup>2</sup> C. E. Du Boulay, *Historia Universitatis Parisiensis*, t. IV, Parigi, 1670, p. 332.

gna la storia degli statuti dell'università principale d'Europa: il sapere deve imprimersi nelle funzioni cognitive dell'anima, aristotelicamente concepite come *tabulae*, il cui atto creativo succede – raramente, precede – l'impressione del contenuto. Per attribuire all'*inventio* infatti una primazia rispetto alla passività di una comunicazione riuscita, occorrerà attendere i maestri umanisti, sulla scia di quel platonismo mediceo che contagierà la Francia di Francesco I e, ancora più in là, quegli oxoniensi che furono precipitosamente antibruniani.

La funzione didattica, invece, organizza il modo del *docere* in direzione del discente. Di qui il raggiungimento della forma classica del *modus parisiensis*, con l'invenzione delle decurie di livello (nei collegi cinquecenteschi trasformate in «classi»), con il perfezionamento di un sistema di esami di profitto, fino ad allora relegati al momento simbolico dell'ottenimento dei gradi (con tutti i corollari goliardici dell'*universitas* delle origini), con la regolazione temporale della giornata di studio: *lectio*, *disputa*, *repetitio*. Un tale *modus* esigeva il coinvolgimento del maestro nella funzione didattica, e il suo impegno nei confronti della formazione dello studente. È questo il nodo centrale che porta gli Artisti a condannare l'esercizio ritmico e meccanico della dettatura.

La complicazione del trascrivere in velocità non dovette scoraggiare né l'uso della dettatura, né il mercato degli amanuensi lungo tutto il Cinquecento<sup>3</sup>; a

<sup>3</sup> La riforma del Cardinal d'Estouteville, di un secolo più tarda, solo apparentemente modificò i termini della questione. Certo, la concessione della possibilità di dettare la lezione evidenzia l'inefficacia del decreto precedente, ma tale concessione non può essere relegata al rango delle banali prese d'atto. Il decreto, infatti, recita: «Prefatis Regentibus [in Artium Facultate] inhihemus, ne legant de verbo ad ver-

farne le spese, proprio il frutto educativo di quel *modus parisiensis* che tuttavia continuò a fungere da paradigma per la gestione dei migliori collegi in Europa. Il gesuita Antonio Possevino, considerando il danno della dettatura e, viceversa, l'*energia nascosta* della parola viva (*Habet nescio quid latentis energiae vivae vocis actus, & in aures discipuli de authoris ore transfusa fortius sonat*, diceva San Girolamo), additava ancora la *nominatio ad pennam* come un corpo estraneo a quel *modus*, e un male da evitare nella coltura degl'ingegni:

ciò che doveva essere corso di studio, diviene zoppicamento di vita, e gittamento di tempo, molesti'altrui, e perdita di danari, e disaiuto delle anime. Segue anco, che a' Maestri, e a' Lettori si toglie l'occasione di trattare delle materie accuratamente, laonde qual'è il fonte, tale conviene poi l'acqua che ne deriva<sup>4</sup>.

bum in quaestionibus alienis, sed intendant labori & studio taliter quod per seipsos sciant & valeant lectionem facere, & discipulis tradere sufficientem, sive legant ad pennam sive non, nonobstante antiquo Statuto de non legendo ad pennam, super quo dispensamus; dummodo ita suas componant lectiones, quod ex eorum scientia & labore per exquisitionem librorum procedere videantur» [C.E. Du Boulay, *Historia Universitatis Parisiensis*, t. V, Parigi, 1670, p. 572]. Come si può vedere, il Cardinale d'Estouteville si disinteressa della pratica della dettatura, ma non transige sull'obbligo del docente di preparare un *proprio* corso.

<sup>4</sup> A. Possevino, *Coltura degl'ingegni*, a cura di C. Casalini e L. Salvarani, Anicia, Roma 2008, p. 168. Altri (più noti) maestri esprimevano tuttavia un parere differente dal Possevino: «Qué pensar del dictado, como método pedagógico? Vitoria lo defendía, según hemos visto. Suárez también abogó por él, no tanto de discípulo, cuanto de maestro. No así el P. Mariana ni Domingo de Soto. Maldonado no lo reprobaba en absoluto, pero veía sus inconvenientes, pues además de neutralizarse con él la misteriosa virtualidad de la palabra hablada [...]» [R. G. Villoslada, *La universidad de Paris durante los estudios de Francisco de Vitoria*, Analecta Gregoriana, Roma, 1938, p. 317].

La polemica del Possevino era una difesa della frequenza, e la didattica a distanza – per lui – non funzionava. Era cioè una difesa del cuore didattico del modello parigino, che coincideva con l'esercizio sul testo e che, nei fatti, trasformava la parola dell'*Auctor* in un pretesto per allenare le arti (molto) pratiche della dialettica e della retorica:

di più molti si rallentano non solo dallo studio de' migliori interpreti, e (quel che più importa) dalla consideratione del testo, ma al fine lasciate le scuole, basta loro mandare uno che copi le lettioni, le quali anco, o non veggono mai, o se pur danno un'occhiata, restano senza il frutto delle ripetitioni, delle dispute, delle conferenze; e in somma giace il seme nel granaio sopra la superficie del terreno, il quale non essendo né arato, né dappoi coperto, quale ricolta potrà sperarsene?<sup>5</sup>

L'immagine dell'università di un'istituzione imbrigliata nelle sofisticherie dialettiche e capzioserie logiche abbondantemente promossa dagli umanisti (uomini di corte, non di aula), ha offuscato nella storiografia successiva la capacità di tenere ben presente il fine educativo dell'esercizio della disputa: la costruzione di un sapere pratico, spendibile nella «scuola del mondo», dove parola e persuasione erano (sono) armi e strumenti adattabili alle più diverse situazioni del vivere sociale e professionale. Tutt'altro che astratto, un programmato e costante esercizio pubblico del disputare forma lo studente al possesso plastico della capacità di convincere e vincere nella competizione delle piazze, dei mercati, delle corti. In qualche modo, Possevino coglie l'essenza dell'organizzazione collegiale nella strutturazione delle arti liberali come *practical wisdom*, una forma di sapere che si rafforza nel contrasto

<sup>5</sup> *Ibidem.*

con l'umanesimo assorbendolo e torcendolo in direzione della prassi<sup>6</sup>. A questo fine, la disputa – centro dell'educare medievale – anziché essere dismessa viene riaffermata nella sua valenza educativa. Questa riaffermazione, tuttavia, non è priva di conseguenze dal punto di vista dottrinale, dato che la trasformazione dell'esercizio in fine ne produce una formalizzazione in cui tutti i contenuti possono essere a piacimento ammessi o declinati: si produce necessariamente uno spazio di libertà ermeneutica a cui il paravento delle Costituzioni ignaziane (che vincolavano la Compagnia alla *sicura dottrina* di Tommaso e Aristotele) non poteva bastare per passare inosservato.

L'educazione gesuita, dietro il paravento, doveva dunque ereditare il meglio del *modus parisiensis*, e – di questo – il tempo della disputa in particolare. La dettatura sottraeva tempo all'esercizio, da cui la necessità di un suo confinamento. L'irruzione della stampa a caratteri mobili aveva prodotto un'accelerazione in questo senso e costituì per i Gesuiti l'occasione di riaffermare la cornice entro la quale andava concepito didatticamente il ruolo del testo:

A' nostri certo, a' quali qualche continua professione de' studi ha apportato alcuna notitia di questo fatto, comincia di giorno in giorno più a mostrarsi la necessità di temperamento di tale fatica: e i Portughesi nostri, che sono nelle principali università di Portogallo, sì come Dio loro ha concesso molta diligenza nelle buone arti e discipline, e in instituir gli Auditori, così hanno con molto merito in gloria di chi somministra ogni vera sapienza fatto grande parte del corso di filoso-

<sup>6</sup> È ciò che indicano Grafton e Yardine in *From Humanism to the Humanities. The Institutionalizing of the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-century Europe*, Harvard University Press, 1987. La torsione della cultura umanistica verso un sapere spendibile nel mondo è, d'altronde, già avvertibile in Juan Luis Vives, che nel suo *De tradendis disciplinis* dedica un capitolo alla *sapientia practica*.

fia, et istampato per togliere la fatica dello scrivere; sopra il quale corso però resta agl'ingegni diligenti larga materia per aguzzarsi, e per essercitarsi<sup>7</sup>.

Che il punto di vista di Possevino fosse acuto, come spesso accade nella sua *Coltura degl'ingegni*, lo testimoniano due documenti che riguardano direttamente i protagonisti della redazione del *Cursus*. Il primo è di Pedro Fonseca: si tratta di una pagina della prefazione alle sue *Institutiones Dialecticae* che comparvero nel 1567, dopo che lo stesso era stato incaricato da Nadal di occuparsi in prima persona della redazione di un corso filosofico conimbricense. In questa pagina, Fonseca critica la pratica della dettatura per giustificare la stampa della sua *Dialettica*:

Veramente questo modo di insegnare, sebbene fosse di gran lunga migliore e più utile di quello che si teneva prima, tuttavia, a causa del continuo scrivere, comportava incredibile molestia e difficoltà allo studente (per non dire dei docenti). Infatti il tempo, che avrebbe potuto essere più utilmente impiegato nell'insegnare e disputare, non senza grande incomodo andava perso dettando<sup>8</sup>.

Il secondo documento è più antico, ed è la lettera con cui Nadal richiedeva al provinciale lusitano che i maestri di Coimbra redigessero un *Cursus* filosofico: «Para se evitar o trabalho de escrever-se tanto como se

<sup>7</sup> A. Possevino, *Coltura degl'ingegni*, cit., p. 170.

<sup>8</sup> «Verum haec docendi ratio, etsi longe melior, & utilior, quam illa superior habebatur, tamen ob assiduum scribendi laborem, incredibilem discipulis (ut de praeceptoribus taceam) molestiam, difficultatemque afferebat. Tempus etiam, quod in docendo ac disputando utilius poni potuisset, non sine magno incommodo in dictando consumebatur» [*Institutionum Dialecticarum Libri Octo, auctore Petro Afonseca ex Societate Iesu, apud Mathernum Cholinum, Coloniae MDLXVII, Prefatio*].

escreve, se procure que um curso de escritos se imprima e nisto se ocupe o Padre Afonseca principalmente»<sup>9</sup>.

L'ansia di sfuggire alla perdita di tempo e al dispendio di energie nella fatica dello scrivere meccanico è d'altra parte resa nuovamente esplicita nella dichiarazione di apertura dell'impresa del *Cursus*, dove ancora Fonseca, nel concedere per conto del Generale Acquaviva l'*imprimatur*, legittima la funzione dei volumi da pubblicare proprio con l'utilità della razionalizzazione didattica<sup>10</sup>.

**3.** La veste che assume il *Cursus* rivela la sua funzione, e una descrizione della sua struttura aiuta a collocarlo più precisamente nel quadro della produzione letteraria accademica del tempo. La forma del commentario medievale era infatti giunta a consunzione. Poco più avanti, si sarebbe spalancato il secolo del trattato, e l'università ne avrebbe lentamente acquisito l'abito. Centrale, in questo passaggio, è naturalmente il valore veritativo che la comunità dei maestri attribuiva al testo e all'autore, di cui i moderni non potevano che essere glossatori. Una ormai lunga, consolidata, forse sfibrata tradizione scolastica aveva arricchito e come placcato il ramo originario con le smaglianti argomentazioni di Commentatori che, all'altezza del Cinquecento, apparivano passaggi obbligati per il maestro contemporaneo. La galassia del commento gravitava però

<sup>9</sup> *Monumenta Historica Societatis Iesu*, I, p. 600.

<sup>10</sup> «Quod iam pridem optabant multi, ut communes Philosophiae commentarij manuscripti, qui in Conimbricensi liberalium artium Academia Societati nostrae commissa quotidiano excipientium labore dictabantur, reconoscerentur, auctique & locupletati mandarentur typis; id ut fieret, aliquot ante annos a Reverendo admodum Patre Nostro Generali Claudio Acquaviva constitutum erat» [*Commentarii Collegii Conimbricensis Societatis Iesu in octo libros Physicorum Aristotelis Stagyrtae*, Coimbra, A. Mariz, 1592].

attorno alla presunzione di un isomorfismo tra parola dell'Autore (per come era stata ricevuta, ossia tradotta o attribuita) e realtà: la discussione si apriva piuttosto nell'interpretazione. Tale presunzione fu naturalmente scossa, durante il periodo della prima scolastica, dall'acquisizione del *corpus* aristotelico (si aprì così la strada all'averroismo), le quali fecero tremare e in parte crollare l'interpretazione "agostiniana" del reale<sup>11</sup>. Ciononostante, la cristianizzazione di Aristotele, operata nelle forme meno contestate di Alberto e Tommaso, non fece che sostituire un isomorfismo con un altro. È questo ciò che fece di Aristotele il Filosofo, e di Averroè il Commentatore.

Sollevalo dal problema del testo in quanto tale, il fulcro del commento scolastico divenne così la *quaestio*, ovvero il problema sollevato dall'ermeneutica del testo, o – per meglio dire – l'interrogazione del reale a partire dal testo dato. È noto come l'umanesimo sia poi intervenuto sulle fondamenta di questa struttura, portando il dubbio sul piano filologico del discorso e minando così l'affidabilità della fonte. In un primo, lungo, tempo, questo dubbio non portò tanto alla dismissione del testo, quanto alla ricerca della «vera» parola dell'autore: del vero Aristotele, del vero Platone, e perfino del vero Averroè. Ne sarebbero seguite operazioni editoriali straordinarie, griffate dai più insigni umanisti o dai più ricchi editori, alla ricerca di una traduzione finalmente affidabile del testo originario. Il *Liber de Causis*, a lungo attribuito allo Stagirita, miseramente finì tra le scartoffie neoplatoniche di Proclo. La lingua

<sup>11</sup> Essa sopravvisse, com'è noto, nella pur fiorente tradizione francescana o nelle mediazioni di quello che Gilson definì "agostinismo avicennizzante". Cfr. É. Gilson, *Tommaso contro Agostino*, Milano, Medusa, 2009.

greca fece la sua comparsa tra gli insegnamenti impartiti nei collegi, anche se occorrerà attendere la metà del XVI secolo per vederla realmente impartita nei corsi pubblici (ovvero aperti a tutti, non curricolari) di alcuni tra i collegi peraltro più *à la page*, com'è il caso del *Collège Royal* fondato dal solito Francesco I. A Padova ci si diede ad Alessandro d'Afrodisia e a rinnovare Averroè, grazie alle finanze dei tipografi veneziani. Quanto alle lande germaniche, il problema filologico puntò dritto al problema dei problemi, al Testo paradigmatico, alla fonte del canone occidentale. Ne uscì una Riforma e la lingua tedesca moderna, una nuova Bibbia e la prima campagna di alfabetizzazione di massa.

L'onda umanistico-filologica non causò, tuttavia, immediatamente il collasso del meccanismo che reggeva il Commentario come forma-testo paradigmatica. Si sostituirono traduzioni con traduzioni, a volte inventandosi la pratica del testo a fronte, e si continuò a commentare questionando, aprendosi potenzialmente uno spazio nuovo e pressoché illimitato di riscrittura del reale, grazie allo spostamento di una sillaba, o all'inversione di un giro di frase. Il Commentario ne risentì semmai nella sua struttura compositiva: la spiegazione del testo, ciò che un tempo aveva costituito il nucleo della *praelectio*, vide crescere la propria rilevanza editoriale, e cominciò ad occupare spazi maggiori rispetto alla glossa o alla questione. Tale spazio è quello proprio della *explanatio*, talvolta *explicatio*, nella redazione della quale vediamo lentamente spostarsi durante il XVI secolo gli interessi del maestro in direzione della discussione etimologica o sintattica del testo.

Di questa spinta umanistica risente il *Cursus*. Ma, pur presentandosi come opera unitaria, al modo di al-

cuni esempi rinascimentali, la sua struttura varia nei diversi volumi in modo molto significativo. I conimbricensi scelgono, per i loro studenti, di evitare il testo in lingua greca e di affidarsi ad alcune delle traduzioni umanistiche di maggior fama (come quelle dell'Argiropulo). Nelle prime edizioni estere dell'opera verranno operate invece scelte differenti da parte dei tipografi, tra le quali quella di inserire l'originale greco con traduzione a fronte nell'edizione tedesca: segno evidente di una diversa fascia di lettori, certamente più ricca, ma anche già familiare con la lingua greca. Oltre alla scelta della lingua, ciò che colpisce maggiormente è la varietà dello schema utilizzato dai conimbricensi per i loro volumi: le opere principali della filosofia naturale di Aristotele si presentano infatti con *textus/explanatio/quaestiones*; in altri casi il testo viene omesso; e, infine, opere come l'*Etica* si presentano come raccolta di un certo numero di questioni, senz'altro supporto di commento al testo originale.

L'analisi di questa varietà ci riporta, di nuovo, alla determinazione didattica come origine del *Cursus*: mentre *Fisica* e *De Coelo* occupavano larga parte dell'anno scolastico, l'*Etica* (le cui edizioni cinquecentesche furono infatti opera di umanisti non universitari) veniva toccata alla fine del secondo semestre, con poche note di passaggio. Sulla base della differenza strutturale tra i volumi è inevitabile, perciò, pensare che l'occupazione preferita nell'insegnamento di Arti fosse la filosofia naturale, con l'eccezione (o la propaggine, se vogliamo) della psicologia, il cui volume nell'opera conimbricense non solo riproduce l'intero schema di *textus/explanatio/quaestiones*, ma – complice la morte di Manuel de Gois proprio al momento della sua pubblicazione – presenta anche l'aggiunta di due trattati, in questo caso firmati da due maestri, uno sui cinque

sensi (Cosme de Magalhães) e uno sull'immortalità dell'anima (Baltazar Álvarez).

Ci si trova così di fronte ad un voluminoso commentario all'opera aristotelica, strutturato a partire da una esigenza universitaria, ma con spiccate sensibilità umanistiche. La questione, presentata talvolta in una raccolta di *disputationes*, è ancora l'elemento centrale del commento, ma è importante notare come nel *Cursus* non se ne ricerchi l'esaustività, al modo delle più note *Summae* duecentesche, quanto piuttosto si utilizzi la *quaestio* come indicatore sperimentale di un modo di fare/operare didattico, utile al maestro in Arti per lanciare l'esercitazione libera in classe.

Le questioni del *Cursus* trattano molto spesso i temi principali o le più scottanti tesi discusse al tempo, ma altrettanto spesso si fermano ad elencare le ragioni *in utram partem* senza concludere, oppure si insinuano in vicoli ciechi rimandando ad altri luoghi o ad opere di contemporanei non riprodotte nel testo conimbricense. Con ciò non si vuol naturalmente affermare che il *Cursus* non presenti un organico corpo dottrinale e una linea filosofica ben definita nei confronti delle scuole del proprio tempo. La presenza tuttavia di questioni rispondenti allo stile dialettico e partitivo privo di conclusioni sembra però confermare che l'apparato di commento del testo conimbricense fungesse da schema operativo per l'esercizio scolastico libero dalle opinioni ivi argomentate. Per questo il commento, anziché costruire un edificio sistematico, sembra seguire le sinuosità del discutere reale – di nuovo, di quella *parola viva* che è l'elemento pedagogico essenziale del collegio gesuita<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Diversa l'opinione del Lohr, ripresa anche da Alison Simons, secondo cui i libri di testo gesuiti (non solo quelli di Coimbra)

Il rimando all'altro da sé, e l'importanza che assume per il *Cursus* ciò che gli è essenziale ma che non vi compare (l'esercizio della disputa reale, che il testo suggerisce, lancia, ma non esaurisce), colloca l'opera in un panorama letterario insolito e molto raro all'epoca. Essa diviene il "manuale" di filosofia in un gran numero di collegi non solo gesuitici, e la storia delle sue edizioni (pur concentrate nell'arco di un trentennio) ne dimostra la straordinaria diffusione. Ciononostante, la sua forma, concepita come modernizzazione ad uso scolastico del commentario medievale, sarà anche il motivo del suo rapido declino, cambiando proprio nei trent'anni di inizio Seicento un paradigma epistemologico, un modo di fare scienza, ma soprattutto il modo di organizzarne la trasmissione. Dicevamo prima: comincia l'era del trattato. E l'università, che pur manterrà la sua funzione selettiva, lentamente si adatterà alla nuova forma, dismettendo di volta in volta i simboli dell'insegnare cinquecentesco. Tra questi simboli, il *Cursus conimbricensis*, di cui Descartes, allievo un tempo del *collège de la Flèche*, lamenterà all'amico Mersenne il retrogusto stantio e superato:

I'ay veu la Philosophie de Monsieur de Raconis, mais elle est bien moins propre à mon dessein que celle du Pere Eustache; & pour les Conimbres, ils sont trop longs; mais ie

siano *unusually systematic and philosophical*, in contrasto con i commentari scolastici dei secoli precedenti, o con opere come la *Summa* di Tommaso, *a topically but not philosophically systematic text* [cfr. A. Simmons, «Jesuit Aristotelian Education: *De Anima* Commentaries», in J. W. O'Malley - G. A. Bailey - S. J. Harris - T. F. Kennedy (eds.), *The Jesuits. Cultures, Sciences, and the Arts, 1540-1773*, Toronto, University of Toronto Press, 1999, pp. 522-537; e C.H. Lohr, «Jesuit Aristotelianism and the Sixteenth-Century Metaphysics», in H.G. Fletcher III - M.B. Schulte (eds.), *Paradosis: Studies in Memory of Edwin A. Quain*, New York, Fordham University Press, 1976, pp. 203-220].

souhaiterois bien de bon coeur, qu'ils eussent écrit aussi brièvement que l'autre, & i'aimerois bien mieux auoir affaire à la grande Societé, qu'à un particulier i'espere, avec l'aide de Dieu, que mes raisons seront aussi bien à l'épreuve de leurs argumens que de ceux des autres<sup>13</sup>.

4. La realtà del *Cursus* non consiste esclusivamente nell'altro da sé (l'esercizio didattico come causa e fine). La procedura – come dicevamo – produce il testo: dunque, l'Aristotele uscito dal *Cursus* deve avere un'impronta ed un carattere *conimbricense*. Carattere che ritroveremo non nelle ambiguità, nelle antinomie a cui le questioni talvolta paiono arrestarsi, lasciando intendere una indecisione di fondo che può esser frutto acerbo dell'operare di un gruppo di autori, e non di un uomo solo; o di una finalità esemplare per l'esercizio scolastico, ma non di una dottrina in sé. Il commento conimbricense dà invece vita ad un profilo coerente, tanto nell'interesse per le tematiche della filosofia naturale – anche l'anima presenta un interesse di questa natura disciplinare –, quanto in alcune teorie che ven-

<sup>13</sup> R. Descartes, *Œuvres*, Paris, éd. Adam et Tannery, 1899, III, p. 251 [manteniamo la trascrizione diplomatica dell'edizione]. La testimonianza di Descartes si completa con una lettera precedente (30 settembre 1640), in cui torna, oltre all'importanza del *Cursus* nel panorama culturale e scientifico della Compagnia di Gesù, anche il problema della inaccessibilità della sua mole: «le ne seray point encore mon voyage pour cet hyuer; car, puisque ie doy recevoir les obiections des Iesuites dans 4 ou 5 mois, ie croy qu'il faut que ie me tiene en posture pour les attendre. Et cependant i'ay enuie de relire un peu leur Philosophie, ce que ie n'ay pas fait depuis 20 ans, affin de voir si elle me semblera maintenant meilleure qu'elle ne faisoit autrefois. Et pour cet effect, ie vous prie de me mander les noms des auteurs qui ont escrit des cours de Philosophie & qui sont le plus suiuis par eux, & s'ils en ont quelques nouveaux depuis 20 ans; ie ne me souuiens plus que des Conimbres, Toletus & Rubius. Je voudrois bien aussy sçavoir s'il y a quelqu'un qui ait fait vn abrégé de toute la Philosophie de l'Eschole, & qui soit suiui; car cela m'espargneroit le tems de lire leurs gros liures» [*Ibid.*, p. 185].

gono adottate per superare, con gergo aristotelico, l'*impasse* scientifica della tarda scolastica<sup>14</sup>. Profilo determinato dal particolare contorno che assume nel *Cursus* la teoria della conoscenza aristotelica in riferimento alla necessità della sua trasmissione. Ovvero, il modo con cui i conimbricensi rispondono alla provocazione platonica della reminiscenza.

Nel dare risposta al problema dell'origine della conoscenza, infatti, il commentatore si trova di fronte al vicolo cieco dell'affermazione aristotelica: *omnis doctrina et disciplina ex antecedente cognitione fit*. Il rifiuto radicale della reminiscenza proposto dai conimbricensi pone l'atto trasmissivo del maestro a fondamento della conoscenza individuale. A monte, l'interesse dei conimbricensi non va allo stato sovranaturale di Adamo che dà i nomi alle cose, ma all'Adamo *magister* che, dopo la caduta, inaugura una catena di trasmissione del sapere che giunge, dall'origine della storia umana, fino a ciascuno studente di collegio. La tradizione scolastica contemplava poi non solo la presenza di principi primi nell'intelletto, ma anche la possibilità di infusione di *habitus* innati nell'uomo ad attivare il ragionamento su di essi. Molto spesso cioè si ricorreva ad una spiegazione innatistica del processo di avviamento della conoscenza che sembrava tuttavia contraddire la coerenza di una gnoseologia a carattere esperienziale o empirico.

<sup>14</sup> Non mi dilungherò qui sul concetto di causa esemplare, che i conimbricensi recuperano dalla speculazione di Pedro Fonseca (più in là guardando al platonismo di Enrico di Gand) per reagire alla crisi della quaterna causale aristotelica, prossima al colpo di grazia baconiano; né sulla specifica dottrina del segno esposta da Couto nel tardivo volume della *Dialettica*, sul quale vanno speculando gli storici contemporanei della logica, alla ricerca dell'origine della teoria abduttiva di Peirce.

I conimbricensi fanno propria questa coerenza, e coerentemente negano l'esistenza di *habitus* innati o di principi primi che non vengano attivati dall'esterno. L'acquisizione diviene in questo modo la dimensione principale del conoscere, a scapito di quella *inventio* a cui Tommaso d'Aquino aveva al contrario attribuito tanta importanza, ma che sembrava interdire l'attuarsi della relazione didattica come processo conoscitivo. Educazione, dunque; che per i conimbricensi equivale a conoscenza. La procedura ha prodotto, attraverso il testo, il proprio canone.

Sia dunque la conclusione di questo articolo, che l'animo umano è ad un tempo creato da Dio ed infuso nel corpo, ed è alla sua prima origine quasi una nuda tavola, priva d'ogni abito e specie. Poi col passare del tempo acquisisce gli abiti delle scienze, soprattutto per quella via che ci ha indicato Aristotele in quest'opera, ovvero dapprima accogliendo i principi, che hanno maggiore affinità col lume dell'intelletto, e poi deducendo da essi delle conclusioni, sia da solo e per proprio *esperimento*, sia per opera e impegno del maestro<sup>15</sup>.

### Riferimenti bibliografici

Alden, D., *The Making of an Enterprise. The Society of Jesus in Portugal, Its Empire, and Beyond, 1540-1750*, Stanford, Stanford University Press, 1996.

<sup>15</sup> «Conclusio ergo huius articuli sit, animum humanum simul a Deo creari, & in corpus infundi, esseque a prima origine quasi nudam tabulam, omni habitu, specieque destitutum. Deinde vero progressu temporis acquirere scientiarum habitus, ea potissimum via, quam tradidit Aristoteles in hoc opere, videlicet percipiendo prius principia, quae maiorem habent cum lumine intellectus cognationem, & ex illis deducendo conclusiones aut per se, & proprio experimento, aut opera, industriaque magistrorum» [*Commentarii Collegii Conimbricensis S. I. in universam Dialecticam Aristotelis*, Coimbra, D. G. Loureiro, 1606].

- Braga, T., *História da Universidade de Coimbra nas suas Relações com a Instrução Pública Portuguesa*, 4 voll., Lisboa, 1892-1902.
- Brandão, M., *O Colégio das Artes. I (1457-1555), II (1555-1580)*, Coimbra, 1924-1933.
- Carvalho, M.S. de, *Medieval Influences In The Coimbra Commentaries (An Inquiry Into The Foundations of Jesuit Education)*, in «Patristica et Mediaevalia», XX (1999), pp. 19-37.
- Id., *Introdução geral à tradução, Apêndices e Bibliografia*, in «Comentários do colégio Conimbricense da Companhia de Jesus sobre os três livros do Tratado da alma de Aristóteles estagirita», tradução do original latino de Maria da Conceição Camps, Lisboa, Sílabo, 2010.
- Id., *Aos ombros de Aristóteles (Sobre o não-aristotelismo do primeiro curso aristotélico dos Jesuítas de Coimbra)*, in «Revista Filosófica de Coimbra», 16 (2007), pp. 291-308, trad. it. *Sulle spalle di Aristotele. Sul non-aristotelismo del primo corso aristotelico dei Gesuiti di Coimbra*, in «Lo Sguardo», V (2011), pp. 45-58.
- Id., *Introdução geral*, in *Comentários a Aristóteles do Curso Jesuíta Conimbricense (1592-1606). Antologia de Textos*, Coimbra, Altera, 2011, pp. 2-12.
- Casalini, C., *Aristotele a Coimbra. Il Cursus Conimbricensis e l'educazione nel Collegium Artium*, Roma, Anicia, 2012.
- Codina Mir, G., *Aux sources de la Pédagogie des Jésuites. Le «Modus Parisiensis»*, IHSI, Roma, 1968.
- Id., *El «Modus parisiensis»*, in «Gregorianum», LXXXV, 1, pp. 43-64.
- Coxito, A. A., *Método e ensino em Pedro da Fonseca e nos Conimbricenses*, in «Revista Portuguesa de Filosofia», XXXVI (2004), pp. 88-107.
- Id., *A Filosofia no Colégio das Artes*, in «História da Universidade em Portugal», I, 2 (1537-1771), Coimbra, 1997, pp. 735-761.
- Dainville, F., *L'éducation des Jésuites (XVI-XVIII siècles)*, Paris, Edition de Minuit, 1978.
- Des Chene, D., *Physiologia. Natural Philosophy in Late Aristotelian and Cartesian Thought*, Ithaca & London, Cornell University Press, 1996.
- Gaullieur, E., *Histoire du Collège de Guyenne*, Paris, Sandoz et Fischbacher, 1874.
- Giard, L. (a cura di), *Les jésuites à la Renaissance. Système éducatif et production du savoir*, Paris, Presses universitaires de France, 1995.

- Id., «La constitution du système éducatif jésuite au XVI<sup>e</sup> siècle», in O. Weijers (ed.), *Vocabulaire des collèges universitaires (XIII<sup>e</sup> - XVI<sup>e</sup> siècles) - Actes du colloque, Leuven 9-11 avril 1992*, Turnhout, Brepols, 1993, pp. 131-148.
- Id., «Sur le cycle des 'artes' à la Renaissance», in O. Weijers & L. Holtz (eds.), *L'enseignement des disciplines à la Faculté des arts (Paris et Oxford XIII<sup>e</sup> - XV<sup>e</sup> siècles)*, Turnhout, Brepols, 1997, pp. 511-538.
- Gomes, P., *Os Conimbricenses*, Lisboa, Guimarães Editores, 1992.
- Grafton, A., - L. Yardine, *From Humanism to the Humanities. The Institutionalizing of the Liberal Arts in Fifteenth - and Sixteenth-century Europe*, Harvard University Press, 1987.
- Grendler, P. F., *Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning, 1300-1600*, Baltimore, John Hopkins University Press, 1989.
- Lohr, C.H., «Jesuit Aristotelianism and the Sixteenth-Century Metaphysics», in H.G. Fletcher III - M.B. Schulte (eds.), *Paradoxos: Studies in Memory of Edwin A. Quain*, New York, Fordham University Press, 1976, pp. 203-220.
- Id., «Les Jésuites et l'Aristotélisme du XVI<sup>e</sup> siècle», in L. Giard (sous la direction de), *Les jésuites à la Renaissance. Système éducatif et production du savoir*, Paris, PUF, 1995, pp. 79-92.
- Martins, A.M., «The Conimbricenses. Introductory note to the *Commentarii Collegii Conimbricensis Societatis Iesu*», in Pacheco, M.C. et J. Meirinhos (eds.), *Intellect et imagination dans la Philosophie Médiévale / Intellect and Imagination in Medieval Philosophy / Intelecto e Imaginação na Filosofia Medieval. Actes du XI<sup>e</sup> Congrès International de Philosophie Médiévale de la S.I.E.P.M. (Porto, du 26 au 31 août 2002)*, Turnhout, Brepols, 2006, pp. 101-117.
- O'Malley, J. W., *I primi gesuiti*, Vita e Pensiero, Milano 1991.
- O'Malley, J. W. (a cura di), *The Jesuits. Cultures, Sciences, and the Arts, 1540-1773*, University of Toronto Press, 1999.
- Quicherat, J., *Histoire de Sainte Barbe*, Paris, 1860.
- Simmons, A., «Jesuit Aristotelian Education: *De Anima* Commentaries», in O'Malley, J. W. - G. A., Bailey - S. J., Harris - T. F., Kennedy (eds.), *The Jesuits. Cultures, Sciences, and the Arts, 1540-1773*, Toronto, University of Toronto Press, 1999, pp. 522-537.
- Soares, T. de S., *O Ensino no Colégio das Artes de Coimbra: 'Os Conimbricenses'*, in «Revista Portuguesa de Filosofia», XI, 3/4 (1955), pp. 756-68.

Eodem modo debet procedere in docendo discipulum: primo principia prima per se nota proponendo ei; deinde ea per immediata, quantum potest, applicando ad determinatas conclusiones et ab illis in ultiores consimiliter usque ad ultima, explicando hunc discursum discipulo per signa verborum vel quaecumque alia, ut melius poterit, significantia illos conceptus quos ratio naturalis interius ordinaret, si in suo discursu errare non posset. Et sic illos conceptus sic per signa propositos format in se discipulus admonitus per signa.

[Enrico di Gand, *Quaestiones ordinariae (Summa)*, Quaest. VI, Art. I, Sol.]