

JAN PINBORG, ANTHONY KENNY

## LA LETTERATURA FILOSOFICA MEDIEVALE (\*)

### Scuole e università (1)

La letteratura filosofica medievale è strettamente legata alle scuole e alle università medievali, come pure alle condizioni materiali e psicologiche dominanti in tali istituzioni. La prosperità economica dei secoli undicesimo e dodicesimo, che si manifesta nello sviluppo delle città e nella specializzazione dei mestieri, ebbe anche vaste ripercussioni nel mondo del sapere. Il sapere non era più confinato ai monasteri ed alle scuole monastiche, ma si creò una nuova corporazione di intellettuali di professione, che sviluppò nuove aspirazioni intellettuali. Questi uomini non erano più soddisfatti del tradizionale concetto di sapienza cristiana, ma desideravano esplorare l'intero regno del sapere umano, e si dedicarono risolutamente a recuperare ed approfondire l'eredità intellettuale dell'antichità.

Anche nell'alto Medioevo, le scuole si raggruppavano attorno ai centri ecclesiastici, specie i capitoli delle sedi episcopali, che per tutto il Medioevo fornirono il sostegno finanziariamente più importante al sapere. Gli studiosi godevano dei privilegi del clero, sebbene non si richiedesse loro di prendere gli ordini maggiori; di fatto, il loro stato clericale era il modo migliore di assicurarsi una certa protezione ed indipendenza dalle autorità locali circostanti, che per lo più erano ostili e brutali.

Tale descrizione è particolarmente appropriata alla situazione in uno dei centri dell'espansione intellettuale del dodicesimo secolo, la zona centrale della Francia, tra la Loira e il Reno. Qui le scuole fiorivano e decadevano in breve tempo, spesso a causa della presenza o dell'assenza di un insegnante particolarmente dotato; Laon, Reims, Melun e Chartres non sono che pochi esempi di tali scuole. Tale situazione impone cautela nell'impiegare etichette come "la scuola di...", espressione che spesso tende

a confondere caratteristiche istituzionali e caratteristiche dottrinali (2). Solo a Parigi vi fu un fiorire ed una crescita continua di scuole, ed i migliori professori della maggior parte delle altre scuole francesi insegnarono in una o più scuole parigine.

Nell'Italia del nord la situazione era un poco differente. Per esempio, vi erano da sempre scuole secolari, e l'interesse si concentrava più sull'educazione giuridica che sulle arti liberali o sugli studi teologici, attirando così studenti che in genere erano più maturi. Le scuole di legge italiane, di conseguenza, ebbero problemi un poco diversi, ma anche qui l'impatto con un ambiente esterno spesso ostile costrinse gli studenti ad organizzarsi.

Durante i secoli dodicesimo e tredicesimo, il numero di studenti e di maestri in Francia, Inghilterra, Italia e Spagna del nord aumentò continuamente. Tale crescita portò presto l'esigenza di privilegi più sicuri, e condusse ad una organizzazione migliore, specialmente intesa al controllo della concessione della licenza di insegnamento. Gli studiosi cominciarono a organizzarsi in corporazioni, seguendo le consuete forme medievali di organizzazione. Così, gli ultimi decenni del dodicesimo secolo videro l'emergere delle università, una delle istituzioni medievali più durature. Le università più antiche, come Parigi, Bologna e Oxford, si svilupparono per gradi, e solo in seguito ricevettero un riconoscimento formale dei loro privilegi da parte del papa; è dunque impossibile fissare una data precisa della loro fondazione. Ma divenne presto la regola per le nuove università il ricevere privilegi da una autorità internazionale (il papa, o in rari casi l'imperatore) e da una autorità nazionale o locale.

Alla metà del tredicesimo secolo c'erano fiorenti università a Parigi, Oxford e Bologna, e università più piccole per esempio a Tolosa, Salamanca e Cambridge. Nel quattordicesimo secolo le università si estesero verso l'Europa centrale e orientale; la prima università ad est del Reno fu l'università di Praga, fondata nel 1348. Prima della fine del quindicesimo secolo, l'Europa ebbe più di settanta università di grandezza ed importanza molto variabili. Ciò naturalmente non vuol dire che il sapere universitario non sia stato introdotto ad est del Reno fino al quattordicesimo secolo. Gli studiosi che tornavano in patria dai centri universitari introducevano un livello culturale più alto, e di conseguenza l'insegnamento e la ricerca in alcune città dell'Europa centrale dotate di scuole raggiunse quasi un livello universitario. Un caso particolarmente ben documentato è il caso delle scuole di Erfurt, prima della fondazione della università nel 1392 (3). Inoltre, già nel tredicesimo secolo, gli ordini men-

dicanti fondarono *studia generalia* nella maggior parte delle loro province, ed in essi un selezionato numero di frati veniva istruito in filosofia e in teologia (4).

La diffusione delle università è indicativa non solo di una diffusione quantitativa del sapere, ma anche di un mutamento nella natura delle università. Al principio, le università erano eguali, avendo tutte ricevuto il diritto di concedere lo *ius ubique docendi* ai propri laureati; ma di fatto alcune università potevano permettersi di essere più selettive di altre nell'accettare gli insegnanti. È significativo che lo *ius ubique docendi* concesso ai maestri da altre università non fosse normalmente sufficiente per insegnare a Parigi. Inoltre, le nuove università venivano spesso fondate in luoghi in cui il sostegno finanziario era raramente adeguato, il che tendeva ad aumentare la dipendenza di queste università dalle autorità locali, e a bloccarne l'espansione. Infine, alcune università divennero semplicemente scuole professionali per persone interessate ad una carriera nella amministrazione civile o ecclesiastica, ed anche questo ebbe effetto sul reclutamento degli studenti. Alla fine del Medioevo, le università tendevano a diventare sempre più aristocratiche e plutocratiche (5).

#### Organizzazione dell'insegnamento

Già nel dodicesimo secolo le scuole tendevano a specializzarsi in certi studi. Parigi e la Francia centrale, ad esempio, divennero famose per l'insegnamento della logica e della teologia, Bologna per il diritto civile e canonico. I *curricula* non erano ancora rigidamente determinati, ma continuavano a cambiare in relazione alla scoperta di nuovo materiale e ai mutevoli interessi dei maestri. Inoltre, con l'emergere delle università, il sapere venne organizzato in compartimenti separati, differenziati e interconnessi in un genere di testi detto "Divisioni delle Scienze" (6).

La divisione fondamentale, che si rifletté anche sulla organizzazione delle università, era la divisione tra facoltà. La facoltà base era la facoltà delle Arti, che a partire circa dal 1250 e in seguito comprendeva lo studio della grammatica e della logica (che assieme alla retorica componevano il *Trivium*), e l'intero campo della filosofia aristotelica, integrato in certa misura da alcune discipline più tecniche, matematiche e astronomiche (il *Quadrivium*). Gli studenti della facoltà delle Arti avevano normalmente tra i 15 e i 21 anni. Dato che non vi era alcun formale esame di ammissione (sebbene naturalmente il fatto che si insegnasse in latino restringeva

radicalmente il numero dei possibili studenti), chiunque desiderasse poteva in linea di principio imbarcarsi nella carriera dello studente. Ma i problemi spesso insuperabili del finanziarsi gli studi facevano sì che solo una piccola parte degli studenti arrivasse a completare gli studi con un diploma. Nei secoli quattordicesimo e quindicesimo, per i quali possediamo delle statistiche, si può ritenere che solo il 30-50% degli studenti arrivasse al diploma inferiore, il baccalaureato delle Arti (*Bachelor of Arts*), che presupponeva da un anno e mezzo a due anni e mezzo di studi, e meno del 15% arrivasse al diploma finale di maestro delle Arti (*Master of Arts*).

Tutte le facoltà superiori di Legge, Medicina e Teologia, originariamente presupponevano una istruzione di base nelle Arti. Nel tardo medioevo, tuttavia, ciò veniva richiesto solo agli studenti di teologia, tranne che per i frati, che avevano i propri centri di studi preparatori (*studia particularia*), e non erano tenuti a ricevere una istruzione universitaria formale nelle arti. Gli studenti delle facoltà superiori erano sempre uomini più maturi; spesso avevano già raggiunto una posizione o avevano dei mezzi. Il numero di studenti immatricolati nelle facoltà superiori era, naturalmente, ben inferiore al numero di studenti che studiavano alla facoltà delle Arti; durante i secoli quattordicesimo e quindicesimo le facoltà di Legge crebbero dal 10 al 20% del totale degli studenti immatricolati, Teologia rimase sul 5%, e Medicina anche meno (tranne forse in poche università specializzate in medicina).

Val la pena di sottolineare il fatto che il numero degli studenti di legge era molto superiore al numero di studenti di teologia. Gli studi giuridici erano per gli ambiziosi che desideravano fare una carriera civile o ecclesiastica. La teologia era una scienza quasi completamente astratta, il cui studio non era richiesto per far carriera, e spesso non era neanche d'aiuto (7).

Gli studenti delle facoltà superiori avevano molti più privilegi dei loro colleghi delle facoltà delle Arti. La maggior parte dei *colleges*, ad esempio, erano aperti solo agli studenti o ai maestri delle facoltà superiori. Data la situazione, il corso di Arti tendeva ad essere semplicemente un corso preliminare, non solo per ragioni teoretiche, cioè perché si doveva passare a studi più utili, ma anche per ragioni pratiche, cioè perché gli studi superiori erano anche ben più vantaggiosi. Così la maggior parte degli insegnanti delle facoltà delle Arti vi rimanevano solo per pochi anni (due o tre anni di insegnamento erano obbligatori per chiunque prendesse il diploma di maestro). La maggior parte di loro erano abbastanza giovani,

e spesso si dedicavano a studi più avanzati mentre portavano avanti il proprio insegnamento.

Queste osservazioni generali possono fornire lo sfondo necessario a giustificare le osservazioni che seguono:

a) la maggior quantità di materiale filosofico medievale trasmessoci dai manoscritti si riferisce all'insegnamento delle facoltà delle Arti.

b) Molto di questo materiale è di qualità mediocre, anche se il livello formale di conoscenza raggiunto e presupposto è per noi spesso stupefacente. Nondimeno, nelle facoltà delle Arti si faceva anche del lavoro di alta qualità, specialmente nella grammatica, nella logica e nell'astronomia.

c) La ricerca più avanzata in filosofia era fatta tuttavia dagli studenti e dagli insegnanti della facoltà di Teologia (specie nei secoli tredicesimo e quattordicesimo). Gli studenti di teologia erano più maturi e meglio preparati degli studenti delle Arti, avevano più agio e migliori opportunità, mentre gli "Artisti" erano sottopagati e relativamente sforniti di privilegi. Ecco perché tanta parte dello studio della filosofia medievale riguarda testi teologici. Ma tale collegamento storico non implica che filosofia e teologia non possano essere studiate separatamente, o che gli obiettivi teologici determinassero la filosofia al punto da renderla vincolata e non filosofica<sup>(8)</sup>. Vi sono vaste sezioni di filosofia pura nei testi teologici, spesso a tal punto che le autorità ecclesiastiche ritennero necessario intervenire e richiedere che ci si limitasse più rigorosamente ai problemi teologici<sup>(9)</sup>.

d) Nondimeno, il corso di Arti, specie i primi due anni di studio di grammatica e di logica, è di importanza fondamentale per comprendere la filosofia medievale. Tali studi fornivano la conoscenza di base comune agli intellettuali del Medioevo, e venivano dati per scontati in tutte le altre attività intellettuali; formavano inoltre la competenza linguistica degli intellettuali medievali, e fondavano il loro idioma: un latino tecnico e preciso<sup>(10)</sup>.

### L'insegnamento e i libri

Il fatto che le fonti disponibili per ricostruire la vita intellettuale del Medioevo siano delle testimonianze scritte, ci induce a rischiare di dimenticare che il sapere universitario era largamente determinato dall'insegnamento orale. Che debba esser stato così appare evidente non appena poniamo mente alla scarsità dei libri, risultato della gran fatica richie-

sta per la produzione di un manoscritto, di conseguenza molto costoso. Anche se la centralizzazione della produzione di libri, che inizia alla fine del tredicesimo secolo, rese i prezzi molto inferiori e i libri più accessibili, le biblioteche private restarono molto piccole. Anche l'uso e la crescente produzione di carta durante il quattordicesimo secolo resero più facile acquistare un libro, ma la situazione non mutò radicalmente fino all'invenzione della stampa, verso la fine del quindicesimo secolo<sup>(11)</sup>. Le biblioteche dei *colleges* miglioravano certo la situazione, ma di solito vi potevano accedere solo gli studenti delle facoltà superiori.

La preminenza dell'insegnamento orale, distinta dallo studio dei libri, era dunque una condizione inevitabile, specie per gli studenti più giovani. Di tale necessità si faceva virtù grazie a una teoria che si trova spesso espressa nei *prolegomena* ai corsi o ai testi studiati. Basterà un esempio (di Rodolfo Brito, circa 1300):

Con ragione sostengo che impariamo di più imparando da qualcuno che cercando da soli, dato che ascoltare una lezione giova di più che leggere da soli dieci lezioni. Per questo dice Plinio «la viva voce colpisce l'intelletto molto più della lettura», cioè dello studio sui libri. E lo giustifica dicendo che la pronuncia del docente, l'espressione del viso, i gesti, il suo atteggiamento, fanno sì che l'ascoltatore impari di più e meglio, e ciò che senti dire da un'altra persona si imprime più profondamente nella tua mente di quanto hai studiato da te<sup>(12)</sup>.

Dunque, nuovi argomenti e nuove opinioni non si diffondevano solo in forma scritta. Per quanto sia importante lo studio dei manoscritti e la storia della loro disponibilità per gli studiosi medievali, non potremo mai dar conto in questo modo dell'intero spettro degli scambi intellettuali del Medioevo. Molte nuove idee passavano oralmente e in breve tempo ad altre università, portate da studenti e studiosi che viaggiavano. Lo scambio di idee non era gravemente compromesso dalla scarsità di libri<sup>(13)</sup>.

Tale preponderanza dell'aspetto orale nella trasmissione medievale del sapere aiuta a spiegare le diverse forme letterarie della letteratura filosofica del tempo, e il fatto che i testi scritti che venivano usati per lo studio siano spesso in uno spaventoso stato di corruzione. È spesso difficile capire come testi così difettosi potessero essere in qualche modo utili agli studenti. Ma se teniamo presente che la tradizione orale comporta che gli studenti avessero un gran numero di formule, citazioni, argomentazioni standard immagazzinate nella memoria, si capisce molto più facilmente. Essi usavano i testi non come unica fonte, ma piuttosto come ab-

breviazioni, come appunti di quanto avevano ascoltato. Usavano le fonti scritte principalmente come fonti di utili argomenti o di distinzioni, non come testi su cui basarsi per ricostruire il pensiero di altri. Le testimonianze scritte che possediamo sono solo un riflesso limitato di una cultura orale ben più ricca.

I rapporti tra fonti orali e scritte cambiano poco a poco; in parte per via della crescente disponibilità di libri, gli intellettuali medievali divennero sempre più dipendenti dai libri. Tale mutamento nel mezzo di comunicazione tendeva a rendere le argomentazioni e le polemiche molto più complesse. Così, nei commenti alle *Sentenze* del quattordicesimo secolo, troviamo lunghe ed esatte citazioni di contemporanei che possono solo esser state tratte da libri. Ma, di nuovo, i commenti alle *Sentenze* erano opera di studenti privilegiati che potevano permettersi libri o che avevano facilmente accesso ad essi. L'insegnante e lo studente medio di "Arti" dovevano basarsi sulla memoria e su pochi scelti manuali, spesso ornati di annotazioni e commenti redatti frettolosamente.

#### Manuali e corsi universitari

Ho appena enfatizzato l'aspetto orale della letteratura filosofica medievale. In un altro senso, tuttavia, l'insegnamento medievale dipendeva moltissimo dai libri. Il pilastro di qualsiasi disciplina era il suo libro, o i suoi libri, di testo, la *littera*. La ricerca e l'insegnamento erano tenuti a spiegare la *littera*, a mostrarne struttura e contenuto, a provarne la coerenza interna, e ad armonizzare con essi tutte le affermazioni contrastanti, sia nella *littera* stessa sia insorgenti dal confronto con altre fonti autorevoli. Questo avveniva mediante la continua lettura del manuale, spiegando i suoi argomenti ed i suoi presupposti, ed analizzandone le espressioni ambigue (termini o frasi). Dato che l'insegnamento procedeva così in modo analitico, possiamo rilevare la tendenza a soluzioni e distinzioni *ad hoc*, che talvolta venivano presto dimenticate o abbandonate, anche se avrebbero potuto essere ulteriormente utilizzate in un approccio più sistematico alla disciplina.

I manuali determinavano il *curriculum* di studi. Il *curriculum* di uno studente consisteva nell'elenco di libri richiesti per ottenere un diploma, oltre all'indicazione del tempo richiesto per le parti specifiche del *curriculum*. Non è questo il luogo per descrivere nei particolari lo sviluppo del *curriculum* (14). Ma un esempio della fine del Medioevo darà un'idea

del funzionamento del sistema:

**Greifswald, statuti del 1456:**

DIPLOMA DI BACCELLIERE

Lezioni:

*ars vetus*, 3 mesi (minimo)

*Analytica Priora et Posteriora*, 3 mesi

*Elenchi*, 2 mesi

*parva logicalia*, 4 mesi

*Labyrinthus*, 1 mese e mezzo

*Physica*, 6 mesi

*De anima*, 3 mesi

*Sphaera*, 1 mese e mezzo

Esercizi (per questo termine vedi più avanti):

*ars vetus* e *parva logicalia*, mezzo anno (simultaneamente)

*nova logica* e *Petrus Hispanus* + *sophismata* oppure *Sophistria*, mezzo anno (simultaneamente)

*De anima* + *parva naturalia* e *Physica*, mezzo anno (simultaneamente).

DIPLOMA DI MAESTRO

Lezioni (senza indicazione di durata):

*Topici*, *De caelo et mundo*, *De generatione*, *Metheora*, *Parva naturalia*, *Ethica Nic.*, *Oeconomica*, *Politica*, *Theoria planetarum*, *Perspectiva*, *Arithmetica*, *Musica*, *Geometria*, *Metaphysica*

Esercizi:

*Physica*, *Nova logica*, *De caelo*, *De generatione*, *Metheora*, *Ethica*, *Metaphysica* <sup>(12)</sup>.

Questo *curriculum* standard era integrato dalla lettura di testi particolari e dalle dispute su temi liberamente scelti.

Alla facoltà di Teologia il *curriculum* consisteva di principio di quattro parti. Dopo (1) otto anni di studi preparatori, (2) lo studente doveva far per due anni lezione sulla Bibbia (*baccalaureus biblicus*) e (3) per due anni lezione di dogmatica, usando come manuale (a partire dal tredicesimo secolo) le *Sentenze* di Pier Lombardo (in qualità di *baccalaureus sententiarum*). Quindi (4) doveva assistere e partecipare a delle dispute per quattro anni. Specialmente le ultime due fasi dettero origine a opere rile-

vanti per la storia della filosofia.

In questo quadro generale, era possibile accentuare diverse parti del testo o diversi problemi. L'accento sull'una o l'altra questione tende a variare secondo il tempo e il luogo. Per questa ragione i problemi e le parti del manuale trattate in un testo altrimenti anonimo possono spesso servire come indicazione della data e della provenienza.

#### Forme di insegnamento: lezioni (16)

Le relazioni fra insegnamento orale e scritto si vedono meglio se consideriamo brevemente le forme di insegnamento. La prima distinzione che dobbiamo fare è tra le lezioni (*lectiones*) e le dispute.

Le lezioni potevano essere ordinarie, straordinarie o cursorie. Le lezioni ordinarie erano quelle fatte su libri di testo stabiliti, e si ripetevano regolarmente. Quando il medesimo insegnante doveva ripetere il proprio corso, poteva ripetersi *verbatim* o introdurre in esso delle modifiche; poteva anche decidere di far lezione basandosi su un testo altrui e di modificarlo (questo è uno dei motivi del consueto problema costituito dalle differenti versioni di un gruppo di lezioni, problema cui torneremo fra poco). Le lezioni straordinarie non si limitavano ai libri di testo, ma potevano anche vertere su libri non formalmente richiesti dagli statuti. Erano concepite come ripassi o integrazioni del corso ordinario. Le lezioni cursorie erano di solito brevi ripassi dei principali problemi relativi a un testo standard.

La forma principale di lezione consisteva in (a) la lettura ad alta voce di una parte della *littera* (nelle versioni scritte delle lezioni questa parte è spesso omessa, oppure accennata citando l'inizio della parte di testo, il *lemma*, seguito da un "etc."); (b) una descrizione della struttura del testo (*divisio textus*) che divide il testo in parti sempre più piccole (di solito con divisioni dicotomiche), finché si arriva al livello di singole proposizioni (in questa parte della lezione il testo discusso si riferisce di solito alla parte precedente della *littera*, per tenere a mente il filo del discorso); (c) l'esposizione di ciascuna parte, più o meno estesa a seconda del numero di difficoltà che vi si trovino. In questa parte il testo è a volte semplicemente parafrasato, con la spiegazione delle parole difficili e la distinzione fra i loro diversi usi, ma spesso l'esposizione contiene una diffusa e molto precisa interpretazione del testo, a volte riassunta in forma di regole. Vengono date le necessarie informazioni di base, spesso in forma

di *Notabilia* (regole o affermazioni introdotte dalle parole *notandum* o *nota*). Sebbene simili esposizioni possano essere abbastanza noiose, sono spesso indispensabili, dato che ci mostrano il modo in cui gli autori medievali capivano e leggevano i loro testi, che spesso è piuttosto differente dal modo che per noi è ovvio. (d) La parte finale della lezione era dedicata a punti di particolare importanza, discussi nella forma di dispute vere o fittizie, di solito introdotte da *dubium est* o da *dubitandum est*. L'intero procedimento quadripartito poteva essere ripetuto all'interno della stessa lezione, se non vi era abbastanza materiale in una singola parte del testo. Questo modo di far lezione ha una lunga storia, e sostanzialmente risale all'antichità (17).

Un altro tipo di lezione, che è specificamente medievale, si è apparentemente sviluppato a partire dall'ultima sezione del tipo di lezione precedentemente descritto. Sembra che la parte della lezione dedicata alla discussione o ai *dubia* sia diventata indipendente dalle altre parti del corso (18), e che sul finire del tredicesimo secolo si sia sviluppato un nuovo tipo di commento. A partire circa dal 1260, troviamo commenti che consistono solo di una serie di *quaestiones*, ciascuna delle quali ha la forma tipica di una discussione. Presumibilmente ciò riflette l'evoluzione di un tipo nuovo di lezione. Non sappiamo in che misura tali *quaestiones* venissero discusse in vere dispute, se mai lo furono. Certo è che a partire dal quattordicesimo secolo abbiamo testimonianze del fatto che venissero solo lette ad alta voce dal maestro. Spesso egli non doveva nemmeno comporre delle questioni originali, ma poteva leggere questioni di autori famosi, più o meno rielaborate. Tale metodo era esplicitamente accettato a Praga (e proibito a Parigi nel 1452), ma certamente rispecchia un uso precedente e diffuso (19). Nei secoli quattordicesimo e quindicesimo lezioni di questo tipo venivano definite *exercitia*, gli "esercizi" di cui parlavano gli statuti di Greifswald di cui sopra.

Tale evoluzione è probabilmente il risultato del grande interesse degli studiosi medievali per le dispute. Dato che la disputa è un elemento molto caratteristico dell'insegnamento medievale, sarà utile discutere la natura della disputa in modo più completo.

#### Le dispute dei teologi

Nel tredicesimo secolo, gli obblighi principali di un maestro di Teologia erano far lezione, predicare, tenere dispute. Le dispute accademici-

che, che si tenevano molte volte l'anno, forse addirittura settimanalmente, facevano parte integrante del *curriculum* accademico, meno frequente, ma non meno importante, del tenere corsi di lezioni. Le testimonianze di queste dispute, nella forma di *Quaestiones disputatae*, costituiscono una considerevole parte della produzione di molti filosofi e teologi medievali.

Una disputa formale, alla metà del tredicesimo secolo, consisteva di due parti, che occupavano giorni distinti. La data e l'argomento della disputa venivano annunciate dal professore con buon anticipo; tutti i baccellieri della facoltà erano chiamati ad assistervi, e si invitavano anche altri maestri e i loro studenti. Il primo giorno, dopo una breve introduzione da parte di un professore, uno dei suoi baccellieri era designato a raccogliere ed a rispondere alle questioni poste dal pubblico. La discussione seguiva l'ordine dei temi proposti dal maestro nella introduzione; il baccelliere considerava le obiezioni sollevate contro le tesi del maestro, assistito se necessario dal maestro stesso; un segretario registrava le argomentazioni e le risposte. La sessione continuava per quasi tutta la mattina, occupando circa tre ore. Il seguente giorno utile la compagnia si ritrovava per ascoltare il maestro riassumere gli argomenti *pro* e *contra*, e dare la propria soluzione generale (*determinatio*) alla questione in discussione (20). Gli "atti" della disputa venivano a volte pubblicati nella forma degli appunti presi durante gli incontri (*reportatio*) oppure in una versione rivista e aumentata dal maestro stesso (*ordinatio*).

Le dispute ordinarie durante tutto l'anno accademico concernevano argomenti incentrati su di un solo tema, come è il caso per il *De veritate*, questioni disputate sulla verità, di Tommaso d'Aquino (21). Due volte l'anno, nell'Avvento e in Quaresima, si tenevano dispute speciali, aperte ad un pubblico molto più vasto, che potevano riguardare un argomento qualsiasi (*de quolibet*) e potevano essere inaugurate da una qualsiasi persona tra i partecipanti (*a quolibet*). A tali questioni quodlibetali il baccelliere doveva rispondere immediatamente, ed esse venivano poi determinate dal maestro proprio come le questioni di una disputa ordinaria. Va a merito del coraggio e delle capacità dei professori medievali il fatto che tanti fra loro desiderassero sottoporsi ad una tale pubblica ordalia: ci sono arrivate non meno di 358 serie di questioni quodlibetali (22). Se la disputa ordinaria fa pensare agli odierni seminari, la disputa quodlibetale somiglia ad una versione pubblica dell'odierna "ora di ricevimento" dei professori. Entrambi i tipi di disputa, come dice P. Mandonnet, erano l'equivalente accademico dei tornei.

Le *Quaestiones disputatae*, come il *De veritate* di Tommaso d'Aquino, ci sono giunte in testi divisi per questioni ed articoli. Una questione riguarda un tema generale — per esempio, la Questione 2 tratta della scienza divina — e si divide in articoli che si occupano di problemi specifici — per esempio, il dodicesimo dei quindici articoli della Questione 2 si domanda se Dio conosca i futuri contingenti. Si discute se sia la questione o l'articolo a corrispondere al dibattito di una certa mattina; nel primo caso, le tre ore devono essere state insopportabilmente piene di argomentazioni condensate e rapide; nel secondo, dato che il *De veritate* contiene 253 dispute, le dispute di soli tre anni, il calendario accademico deve essere stato così pieno di dispute da lasciare ben poco tempo per le lezioni (23).

#### Dispute alla Facoltà delle Arti

Sappiamo meno delle dispute nelle facoltà delle Arti. Ricaviamo dagli statuti universitari che le dispute erano attività consueta alle "Arti" e che assistere e partecipare alle dispute era una attività essenziale per poter ricevere un diploma. Ma non siamo molto informati sulle effettive procedure, tranne per il fatto che sembra che alcune dispute fossero collegate alle lezioni ordinarie, ed altre invece fossero più o meno indipendenti. Le dispute di quest'ultimo tipo sono spesso dette *sophismata* (24).

Solo per induzione possiamo ricavare delle informazioni sul modo in cui si tenevano queste dispute. Un primo indizio è costituito dalle disposizioni per gli esami finali, che prevedevano una disputa formale, attraverso la quale si intendeva dimostrare la capacità del candidato di assumere una delle principali funzioni docenti, la conduzione di una disputa; di conseguenza si procedeva presumibilmente con le stesse regole delle normali dispute. La struttura di tali dispute si conforma al seguente schema: in primo luogo, il maestro incaricato sottopone una questione dalla forma "si-no", fornendo alcuni argomenti per ciascuna parte. Quindi, il *respondens* (a volte chiamato *promovendus*) dà una breve soluzione, accompagnata dalla confutazione degli argomenti favorevoli alla soluzione opposta. Ora il maestro, assumendo il ruolo dell'*opponens*, argomenta contro la soluzione e le confutazioni del candidato, il quale è autorizzato a ribattere. Un altro maestro potrebbe ora intervenire, argomentando contro le nuove tesi del candidato. Non si sa con certezza se il candidato fosse a sua volta tenuto o quantomeno autorizzato a replicare. Tutta la

procedura non è molto differente da quella delle dispute teologiche. Anche alla facoltà delle Arti la disputa sembrerebbe seguita da una determinazione da parte del maestro. Non abbiamo prove che la determinazione avvenisse il giorno dopo, ma l'analogia con quanto avveniva nelle dispute teologiche è un argomento a favore di questa ipotesi (25).

Altri elementi si possono ricavare dall'analisi delle dispute effettivamente registrate. Le questioni "redatte" degli *exercitia* che conservano solo la struttura base della effettiva disputa, non sono utili come invece lo sono molti manoscritti inglesi, che sembrano esserci trasmessi in forma più prossima alle dispute originali. Le risposte e le soluzioni preliminari (presumibilmente opera del *respondens*) sono fatte oggetto di ulteriori attacchi e controargomentazioni. Spesso è difficile individuare la risposta finale al problema originale, visto che per lo più è data molto in breve. Forse, in questi casi, mancava una determinazione formale (26).

Molti *sophismata*, specie a Parigi nella seconda metà del tredicesimo secolo, sono in forma di questioni disputate regolari. L'occasione formale della disputa — la proposizione sofistica — viene spesso rapidamente accantonata. Si pongono quindi da uno a quattro problemi, collegati o no con la proposizione sofistica. Si danno per ciascun problema pochi argomenti fondamentali per ciascuna tesi, seguiti da una breve soluzione da parte del *respondens* (o baccelliere), che risponde anche agli argomenti contrari alla posizione che ha scelto. Quindi vengono sollevate molte controargomentazioni contro la prima soluzione, sembrerebbe da parte di diversi oppositori, e chi replica risponde a tutti o ad alcuni di essi. Si sollevano nuove obiezioni, spesso concentrate su un singolo punto dell'argomentazione del *respondens*, e tutta la procedura può ripetersi diverse volte. Di solito l'ultima parola è del *respondens*, anche se a volte il copista non si cura di riferirla (27). In alcuni *sophismata* troviamo una variante di questo tipo di disputa. Può succedere che diverse persone abbiano successivamente il compito di rispondere, ciascuno di essi sottoposto al medesimo trattamento, ma spesso mantenendo opinioni divergenti (28). Nella maggior parte dei *sophismata* la parte conclusiva, spesso la più lunga, è dedicata alla determinazione del problema offerta dal maestro.

Che le dispute non fossero sempre prive di pericoli lo si vede dagli statuti, che minacciano di escludere gli studenti che manifestino «gridando, fischiando, facendo rumore, gettando pietre personalmente o per mezzo dei loro servi e accompagnatori, o in altro modo» (29). Anche le più tecniche fra le relazioni di dispute medievali possono a volte rivelare squarci del tumulto di una vera disputa. Così Matteo da Gubbio, mentre cerca

di dare un ordinato resoconto della propria opposizione alle tesi di Erveo Natale quanto alla natura delle relazioni logiche, viene interrotto da qualcuno: «Ma prima di arrivare al quarto punto, qualcuno mi gridò a gran voce: tu neghi queste relazioni, ed io nego le tue» (30). Certo, le dispute non procedevano solennemente come potrebbero farci credere le testimonianze scritte.

### Le origini della disputa

Gli studiosi sono concordi nel vedere nella disputa uno dei tratti più importanti ed influenti del metodo scolastico, ma lo sono meno quanto ai presupposti e agli antecedenti della istituzione. Una disputa è una istituzione che formalizza in modo eccellente il metodo dialettico descritto da Aristotele: presenta un problema (*aporia*), elenca le opinioni contrastanti dei filosofi (*endoxa, phainomena*), risolve le difficoltà e ristabilisce l'*endoxa* concordisticamente (per es. *Etica nicomachea* VII 1, 1145b2-7) (31). Ma non è probabile che la disputa sia stata concepita per mettere in pratica questo metodo, dato che era in uso nell'Europa medievale prima che le dottrine e i metodi di Aristotele venissero pienamente assimilati. Alcuni studiosi considerano la diffusione della disputa come un prodotto dello studio degli *Analitici* e dei *Topici* di Aristotele; ma gli esercizi eristici prescritti dai *Topici* sono un gioco di domanda e risposta abbastanza differente dalla presentazione di argomenti contrastanti che avviene in una *disputatio* (32). Il *Sic et non* di Abelardo è stato per lungo tempo indicato dagli studiosi come un progenitore della dialettica scolastica, perché elenca affermazioni contrastanti della Scrittura e della teologia in modo da evidenziare i conflitti dottrinali, proprio come una *Quaestio disputata*. L'autobiografia di Abelardo contiene una delle prime testimonianze di dispute scolastiche: ma è chiaro che le tecniche dialettiche del *Sic et non* erano già utilizzate in un periodo precedente (33). Recentemente è stata avanzata l'ipotesi che l'origine della disputa debba essere ricercata nei metodi adottati dai canonisti, dai giuristi di diritto romano e persino dai giuristi islamici per accordare fra loro contrastanti tesi legali (34).

Forse la *disputatio* si è semplicemente sviluppata a partire dall'altro e più antico veicolo didattico: la *lectio*, o lezione. Nel corso dell'esposizione di un testo, il commentatore, di tanto in tanto, incontra inevitabilmente passi difficili che pongono problemi particolari, e richiedono una

discussione più lunga. Quando ci si occupa di un testo sacro o di autorità, i passi difficili daranno origine a interpretazioni contrastanti da parte di diversi commentatori, ed il compito di chi espone sarà di presentare e risolvere i punti di disaccordo fra le predette autorità. Così la *quaestio* sorge naturalmente nel corso della *lectio*, e la disputa e la lezione sono le controparti istituzionali delle due facce di un metodo di studio orientato alla interpretazione dei testi ed alla conservazione della tradizione<sup>(35)</sup>.

Quale che ne sia l'origine, la *disputatio* giunse ad avere una grande influenza sullo stile delle opere appartenenti ad altri generi letterari. La *Summa theologiae* di Tommaso d'Aquino, anche se si presenta come un manuale per gli studenti, si divide non in capitoli ma in questioni e articoli, e ciascun articolo ha la forma di una disputa in miniatura, con tre o più argomenti contrari alla tesi da adottare, una breve citazione di una autorità favorevole alla opinione preferita (*sed contra*), una sezione centrale (*respondeo*) che corrisponde alla determinazione magistrale, ed infine una serie di risposte alle obiezioni. In autori come Scoto e Ockham, i commenti alle *Sentenze* del Lombardo seguono la struttura di una *Quaestio disputata*<sup>(36)</sup>.

#### Sviluppo successivo della disputa

Mentre i commenti e i trattati scritti in e per la scuola venivano scritti in forma di dispute, le dispute stesse divennero sempre di più un esercizio di abilità dialettica a proprio esclusivo vantaggio, e sempre meno un metodo di presentare e riconciliare diverse opinioni su un argomento di qualche importanza.

Nella scolastica seguente la Riforma, la presentazione di argomentazioni in conflitto su di un punto rilevante di teologia o di filosofia era legata a regole formali e codificate, analoghe a quelle presenti in una *ars obligatoria*<sup>(37)</sup>. Ma c'è una differenza significativa tra le dispute medievali e quelle della tarda scolastica: mentre le prime iniziavano con una *quaestio*, le ultime iniziavano con una *thesis*. Compito di chi era chiamato a rispondere era enunciare e spiegare una tesi che si preparava a difendere contro degli oppositori. L'avversario doveva quindi produrre degli argomenti per contrastare questa tesi; il *respondens* doveva ribattere a ciascuna premessa dell'argomentazione dell'avversario concedendo, negando o distinguendo (*concedo, nego, distingo*). Se faceva una distinzione a proposito della premessa dell'avversario, ciò voleva dire che la concede-

va in un senso ma la negava in un altro, e doveva quindi impegnarsi a mostrare che, nel senso in cui egli ammetteva la premessa, non ne seguiva una posizione contraddittoria alla sua originale tesi. L'avversario doveva allora tentare di dimostrare la premessa nel senso avverso per il *respondens*; o poteva volgersi ad un altro argomento per contraddire la tesi del *respondens*. Il cuore della disputa della tarda scolastica è il *distinguo*: il che significa che l'interesse della discussione si volge alla disambiguazione di alcune parole piuttosto che alle considerazioni più formali che davano alle dispute medievali la loro tipica eccitazione.

Dispute di questo genere sono state praticate nelle istituzioni scolastiche fino a non molto tempo addietro, e la loro forma dettava la struttura tipica dei manuali neoscolastici, in cui, invece dei capitoli, troviamo il contenuto diviso in *tesi* (38). Ciascuna tesi viene dapprima spiegata, parola per parola (si tratta dello *status quaestionis*); segue quindi un elenco di *adversarii* (filosofi che hanno assunto una posizione contraria alla tesi); la tesi viene dimostrata con ragionamenti sillogistici, e quindi segue una serie di obiezioni e di repliche, spesso con *scholia* o appendici. La struttura di una *quaestio disputata* medievale è più vivace: gli avversari possono parlare per sé, si presentano gli argomenti pro e contro, come in un vero dibattito, prima della soluzione del maestro, e non dopo.

#### Lo scopo della disputa

A mo' di considerazioni conclusive sulle dispute medievali vorrei dare una idea di alcune delle forze ideologiche e metodologiche che stanno dietro la preferenza dei medievali per questo metodo di insegnamento. Due tesi, che riguardano il problema se la conoscenza della verità consista nella risoluzione dei dubbi (formalmente espressi), possono servirci da punto di partenza.

Il primo testo è di Sigeri di Brabante. Afferma che l'obiettivo dell'insegnante è trovare la verità, e trovare la verità presuppone la capacità di risolvere qualsiasi obiezione o dubbio contrario alla proposizione accettata per vera. Infatti, se non si sa come risolvere eventuali obiezioni, non si possiede la verità, poiché in tal caso non è stato assimilato *il metodo della scoperta* della verità, e quindi non si sa se si è giunti alla verità oppure no (39).

L'altro testo, probabilmente di Enrico di Bruxelles (circa 1300), allude direttamente ai tre metodi di insegnamento, affermando che attra-

verso le lezioni si giunge alla verità, e si dovrebbe di conseguenza essere in grado di risolvere qualunque obiezione. Per mezzo di una lezione in forma di una (fittizia) disputa, letta ad alta voce, si presenta la verità, e per mezzo di una vera disputa si impara a trovare la verità valutando effettivamente e risolvendo le argomentazioni (40).

Certo, non è che tale scopo delle dispute fosse sempre presente al maestro, per non parlare degli studenti. Molte dispute erano naturalmente intraprese solo come mezzo di esercizio intellettuale, o in quanto inconsapevole iterazione della normale pratica accademica (41). Comunque, le dispute medievali ci mostrano studiosi che collaborano in quello che Chenu ha ben chiamato «ricerca collettiva della verità» (42). Gli studiosi medievali erano consapevoli del fatto che ciascuna disputa rappresentava solo un piccolo passo di questa grande impresa, e che non tutte le dispute portavano allo stesso grado di certezza.

C'è una certa tensione tra l'idea medievale di scienza "dimostrativa" come sistema di prova che deduce conclusioni a partire dai principi primi, per gradi ordinati, e l'effettiva forma di esposizione dottrinale. Gli argomenti addotti in una disputa hanno un carattere quasi fortuito, e certamente non sono sempre dimostrativi. Il loro scopo è prima di tutto persuadere l'avversario, e perciò non è necessario far partire ogni argomentazione dai principi primi. Si può invece cominciare con presupposti comunemente accettati, che siano citazioni di autorità o massime ben note. Si può anche formalmente convenire su alcuni presupposti accettati (43). Gli argomenti vengono sviluppati in forma sillogistica (categorica o ipotetica) di conseguenze o di dilemma. Gli evidenti errori formali sono eccezionalmente rari, dato che simili mosse "sofistiche" potevano essere facilmente rilevate e portavano alla sconfitta del loro autore.

Nella maggior parte delle questioni o delle dispute gli argomenti iniziali che fondano la questione sono quasi degli stereotipi e si trasmettono da un autore all'altro. I maestri e gli studenti scelgono gli argomenti che potrebbero ricordare di aver sentito o che possono facilmente reperire in fonti accessibili. Di conseguenza, le questioni di un medesimo ambiente, concernenti il medesimo problema, tendono a ripetere lo stesso gruppo di argomenti, formando così una specie di "famiglia dottrinale" che può essere utile, con cautela, per una prima ricognizione dei testi. In rari casi si può persino vedere come un certo gruppo di argomenti tragga origine da una occasione storica specifica (44).

### Le forme letterarie: i commenti letterali

La maggior parte della letteratura filosofica medievale riflette la pratica dell'insegnamento e la sua forma; anche gli scritti che non vennero mai presentati come lezioni o sostenuti come dispute assumono la forma tradizionale.

Di conseguenza, una gran parte della letteratura filosofica medievale ha la forma del commento. I commenti vanno dalle glosse marginali più o meno complete (*scholia*), che di fatto sono spesso tratte da uno o più commenti completi, fino a commenti letterali integrali, che seguono la forma standard della lezione sopra tratteggiata. È importante notare che tali commenti non riflettono necessariamente le opinioni personali di un autore sui problemi filosofici relativi, ma solo quella che egli pensa essere l'interpretazione corretta della *littera*. Tuttavia, dato che spesso nuove dottrine venivano camuffate come mere reinterpretazioni delle autorità, è difficile sapere dove stia il confine tra l'esposizione di una autorità e la filosofia personale di un autore. È noto che alcuni "Averroisti latini", così violentemente attaccati, usavano spesso come difesa l'argomento di non stare svillupando le proprie opinioni ma solo interpretando Aristotele (45). È interessante anche seguire il dibattito trecentesco tra Ockham e i suoi seguaci da un lato, i quali mettevano d'accordo le proprie dottrine con Aristotele affermando che Aristotele parlava spesso metaforicamente, e gli aristotelici più tradizionalisti dall'altro lato, che non potevano ammettere che il Filosofo avesse mai parlato metaforicamente, dato che egli stesso affermava di procedere in modo dimostrativo (46).

#### Commenti "per questioni"

Accanto ai commenti letterali vi sono i commenti che assumono la forma di una serie di questioni. In origine tali questioni formavano solo l'ultima parte delle lezioni, ma apparentemente divennero poco a poco indipendenti dalla lezione tradizionale. A partire dalla seconda metà del tredicesimo secolo, troviamo commenti di questo tipo, che consistono solo di questioni; a volte si trovano ancora brevi parafrasi di passi della *littera*, altrimenti negletta; ma spesso della vecchia struttura restano solo le parole iniziali (47).

Tali questioni mantengono la struttura di una disputa, nel modo più semplice. Prima si pone un problema nel *titulus quaestionis*, che ha sem-

pre  
spe  
è s  
Cic  
no  
ni s  
con  
con  
del  
garr  
nue

J  
probl  
a aut  
torità  
necess  
vesser  
che er  
in app  
tordice  
stretta  
D  
menti j  
ta spes  
argome  
no, di s  
tra tesi;

pre la forma di una domanda introdotta da *utrum*. La scelta dei *tituli* rispecchia gli interessi del momento, e così un semplice elenco di questioni è spesso indicativo del tempo e del luogo di provenienza del commento. Ciò è forse più evidente nel caso dei commenti alle *Sentenze* (48). Venivano scelte e commentate parti largamente differenti del testo, e le questioni sollevate a proposito delle varie *distinctiones* del testo variavano molto con gli anni. Ad esempio, i commenti dell'inizio del tredicesimo secolo contengono spesso una quantità sproporzionata di questioni a proposito del Libro I, e vari problemi filosofici sono spesso introdotti e discussi lungamente a proposito di passi del testo che hanno una relazione molto tenue con i problemi dibattuti.

Così, troviamo un'elementare discussione sulla luce e la moltiplicazione delle specie, o sull'arcobaleno, inserita nel contesto della creazione; un esame del problema del moto dei gravi e dei lievi in un contesto analogo, una elaborata trattazione dei termini di prima e seconda intenzione nel contesto della Trinità (specificamente nella discussione del concetto di persona, nella dist. 23), un'ampia indagine di astrologia in relazione al problema "se la creazione avvenga *de necessitate*", e persino una grande questione *de creatione caeli* che tratta il problema della dimostrabilità dell'esistenza di nove sfere (infatti la discussione della nona sfera può condurre, e conduce, alla considerazione della processione degli equinozi, del sorgere dei segni, dell'astronomia delle eclissi, e così via). E con tali fenomeni si potrebbe andare avanti quasi all'infinito (49).

È molto difficile fornire un elenco dei luoghi in cui vengono discussi problemi specificatamente filosofici, dato che cambiano molto da autore a autore e da periodo a periodo. Da questo si può capire come mai le autorità universitarie, verso la fine del quattordicesimo secolo, ritenessero necessario stabilire ufficialmente che i commenti alle *Sentenze* non dovessero occuparsi di problemi di logica e di filosofia se non quel tanto che era giustificato dal testo delle *Sentenze* (50). Questa decisione ebbe in apparenza qualche efficacia. I commenti alle *Sentenze* della fine del quattordicesimo secolo e del quindicesimo tendono ad essere di natura più strettamente teologica.

Dopo il *titulus quaestionis*, segue una breve serie dei principali argomenti per una delle due possibili risposte al problema indicato, introdotta spesso da una formula come *et arguitur (videtur) quod sic / non*. Questi argomenti di solito difendono la posizione che si intende respingere; sono, di solito, due o tre argomenti. Seguono quindi gli argomenti dell'altra tesi; spesso sono in numero minore (spesso soltanto uno), e di frequente

sono solo un rimando ad una autorità. Ciò è comprensibile sulla base della tradizione medievale, anche se un argomento ricavato da una autorità era ritenuto la forma più debole di argomentazione. I veri argomenti venivano di solito dati nella soluzione della questione, laddove l'autore adotta la tesi che ha scelto di difendere.

La soluzione (o *corpus quaestionis*) è preceduta da frasi come *ad hoc dicendum / dico*, e pone le conclusioni dell'autore, accompagnate da qualche argomento e dalle distinzioni necessarie per sostenere la soluzione. Questi argomenti sono di solito disposti e articolati con maggior attenzione, ma possono sempre assumere come premesse maggiori delle proposizioni che non siano state né vengano provate in modo "dimostrativo", ma solo considerate come generalmente accettabili. Spesso vengono riassunte e respinte varie precedenti opinioni in materia, prima che l'autore ponga la propria opinione<sup>(51)</sup>. La struttura della soluzione della maggior parte dei commenti alle *Sentenze* del quattordicesimo secolo è di frequente una notevole complicazione di questo schema. In origine i riferimenti ad autori precedenti erano anonimi (introdotti da frasi come *aliqui dicunt, opinio cuiusdam viri* o anche *aliquis diceret*), sia per mantenere la finzione di una disputa in cui chi non partecipava non poteva presentare argomentazioni, sia perché nessuno attribuiva davvero importanza alla paternità delle idee discusse. A partire dal quattordicesimo secolo, vi è una crescente tendenza a fare citazioni esatte. È interessante notare che il gruppo di tali opinioni su una questione data varia spesso di ben poco da un testo all'altro, e che molti autori sono ricordati solo per la soluzione che hanno dato ad una questione specifica. In tal modo, per esempio, l'opinione di Rodolfo Brito sulle prime e seconde intenzioni è destinata ad apparire in qualsiasi discussione di questo tema, anche se egli non viene mai citato altrove; lo stesso è vero per Pietro d'Alvernia, a proposito del *verbum mentis*.

— Specialmente nelle prime fasi della evoluzione, troviamo casi in cui parecchie questioni vengono raggruppate in una sola: prima si dà l'argomento di diverse questioni, quindi le questioni sono risolte una dopo l'altra. Questo fenomeno riflette forse la pratica di discutere più di un problema all'interno della stessa disputa. Un altro modo di strutturare tali sottoquestioni è dividere una questione in vari articoli. Nel quattordicesimo e nel quindicesimo secolo la soluzione viene spesso articolata in conclusioni e corollari, ciascuno di essi viene difeso, e i *dubia* vengono risolti. L'ultima parte della questione contiene la confutazione degli argomenti che portano alla soluzione contraria a quella scelta dall'autore. Spesso

essi contengono delle distinzioni che non sono state ritenute necessarie per la soluzione generale del problema, ma rilevanti solo per rispondere ad uno dei controargomenti.

L'intera struttura di tali questioni dovrebbe far capire immediatamente che non tutte le parti di una questione hanno la stessa importanza ai fini della determinazione della posizione personale dell'autore. A tale scopo, la parte più importante è ovviamente la soluzione con le sue distinzioni. Le risposte conclusive alle controargomentazioni sono importanti, ma le distinzioni che vi sono introdotte sono spesso distinzioni *ad hoc*, che non verranno mai più impiegate, e dunque a volte non ben elaborate. Il principio di valutare una affermazione in un contesto dato è stato espresso già dal tomista quattrocentesco Giovanni Capreolo, ma spesso lo si trasgredisce<sup>(52)</sup>.

Già si è detto che alcuni generi letterari della letteratura filosofica medievale, come i *sophismata*, le *quaestiones disputatae* e le *quaestiones quodlibetales*, si sono mantenuti più vicini alla forma originale del dibattito. Ciò è illustrato anche da alcune piccole caratteristiche dei testi, come il frequente uso del passato invece del presente (*Sed contra hoc arguebatur*, etc.) o la frequente aggiunta di *per te*, che allude ai presupposti o alle concessioni dell'avversario, e soprattutto dalla molto maggiore complessità strutturale.

#### Altre forme letterarie

Accanto ai commenti, con la loro analisi dettagliata dei problemi, insorse il bisogno di esposizioni dottrinali più sistematiche. Il titolo standard per tali esposizioni è *summa*, che in origine significava "sommario", oppure *tractatus* (trattato). Tali esposizioni erano generalmente intese a facilitare l'approccio dei principianti ad una disciplina<sup>(53)</sup>. Naturalmente tali esposizioni tendevano ad avere vita breve. Si trovavano presto superate dagli sviluppi dottrinali, e dovevano essere rimpiazzate<sup>(54)</sup>.

Tali manuali sono spesso convenzionali quanto al contenuto. Ogni insegnante che li adottava si sentiva libero di correggere il proprio manuale, di cambiare parole o parti intere, di aggiungere o eliminare. Questo spiega sia la generale somiglianza dei manuali all'interno di un certo campo, sia la grande diversità nei particolari. Di conseguenza, è spesso molto difficile capire quale specifico manuale fosse usato da un autore, specialmente visto che possediamo solo una piccola parte del materiale

che doveva esistere. Allo stesso modo, può essere spesso molto difficile rintracciare i rapporti fra tali manuali.

I manuali sono sia riassunti dei libri formalmente richiesti per un diploma, sia introduzioni a specifiche discipline o ad aspetti di una disciplina, per la quale non siano stati riconosciuti manuali autorevoli. Quest'ultimo tipo è filosoficamente il più interessante. Al suo interno si trovano i manuali di grammatica e di logica che saranno frequentemente discussi nei capitoli seguenti del presente volume (55). A questa categoria appartengono anche i manuali che discutono i contributi tipici della filosofia della natura del Medioevo, come i trattati *De proportionibus velocitatum*, *De intensionibus et remissionibus formarum*, e *De primo et ultimo instanti*, anche se essi presentano delle argomentazioni a volte così intricate da sfidare la classificazione tra i manuali elementari.

Le materie generalmente incluse nel *curriculum* saranno spesso incorporate nei manuali ufficiali, in sezioni specifiche. Abbiamo già visto esempi di questo a proposito dei commenti alle *Sentenze*, ma si trovano sviluppi analoghi nelle facoltà delle Arti. Così i *modi significandi* sono trattati a proposito di Prisciano o del *Peri hermeneias* di Aristotele, le prime e seconde intenzioni con Porfirio, le conseguenze con i *Sophistici elenchi* o gli *Analitici primi* di Aristotele, le restrizioni e le ampliamenti a proposito degli *Analitici primi* o del *Peri hermeneias*, le proporzioni delle velocità con il dodicesimo libro della *Metafisica*, e il primo istante, l'intensione e la remissione delle forme, la teoria dell'impeto a proposito della *Fisica*. Questi adattamenti si trovano, ad esempio, in alcune serie di questioni preparate come sussidio per gli esami (56).

Non di rado certi manuali arrivarono persino ad essere considerati come delle autorità *de facto*, e di conseguenza divennero oggetto di commento e di dispute.

#### La natura delle nostre fonti; i canali di trasmissione

Dato che non abbiamo accesso diretto alle lezioni e alle dispute effettive, dobbiamo basarci sulle fonti scritte. Questo, naturalmente, è un truismo, ma evidenzia l'importante fatto che c'è sempre un intermediario tra la fonte quale la conosciamo e la situazione che vogliamo studiare. In una cultura tecnicamente sviluppata, in cui è possibile per un gran numero di persone aver accesso direttamente al medesimo testo, in una forma che è convalidata dall'autore, tutto ciò è meno problematico, anche

se naturalmente vi è sempre la possibilità di fraintendimenti. Ma quando si tratta della letteratura filosofica medievale, tali linee di comunicazione relativamente tranquille sono una rarità. Il numero di testi trasmessi a noi nella versione originale dell'autore, o in una copia direttamente autenticata dall'autore, è piccolissimo. Ed anche in questi casi vi sono ulteriori difficoltà: la calligrafia dell'autore può essere quasi illeggibile, è il caso di Tommaso d'Aquino, oppure l'autore può essere stato trascurato nel rivedere il testo. Ma normalmente molti scritti intermedi ci separano dal testo originale dell'autore.

Per avere una rapida idea del processo di trasmissione, consideriamo brevemente il cammino di un testo medievale, dall'autore a noi.

Supponiamo che un maestro abbia appena tenuto dei corsi. Gli studenti hanno preso numerosi appunti. Il maestro ha letto lentamente, ha quasi dettato il testo, oppure, seguendo le raccomandazioni dell'università, un po' più velocemente, di modo che anche quelli tra gli studenti che avevano pratica di stenografia possono aver avuto difficoltà a ritenere tutto (57). Ora, abbiamo già due tipi di testi: un testo dettato, e un testo di appunti. Ciascuno di essi contiene inevitabilmente degli errori: errori del maestro nel leggere, errori degli studenti che possono aver sentito male, scritto male, o capito male. Il testo dettato sarà ovviamente più vicino alle intenzioni del maestro, mentre il testo di appunti sarà più o meno abbreviato, deformato e cambiato. Gli appunti degli studenti verranno forse copiati da altri studenti, totalmente al di fuori del controllo del maestro.

Il maestro può desiderare di vedere il proprio testo ufficialmente "pubblicato". Può prendere come base per tale pubblicazione sia i propri appunti (nel caso dettando a un segretario), oppure le versioni che ha dettato o gli appunti degli studenti (58). In entrambi i casi introdurrà certamente alcune correzioni, come aggiunte, riformulazioni, correzioni dottrinali, citazioni. Alcuni errori possono non essere identificati, e se ne possono aggiungere di nuovi, per esempio nel caso le correzioni non siano coerenti. Un manoscritto così corretto si chiama *ordinatio*, o testo edito (*editus*), o dato a copiare (*in copia datus*) (59). Di frequente passano vari anni tra il corso e la revisione, il che naturalmente può aumentare le differenze tra il testo originale dell'autore e quello "finale" (60).

Le dispute vengono ridotte in forma scritta secondo lo stesso schema. Ma la complessità delle dispute, a volte abbastanza caotiche, rende il lavoro dello studente che prende appunti più difficile, e i diversi *reportata* tenderanno a mostrare differenze maggiori. I fraintendimenti che ne

derivano potevano a volte essere pericolosi per l'autore, ed egli aveva tutto l'interesse a far sì che le proprie opinioni circolassero in forma più corretta. Di conseguenza troviamo almeno tre tipi diversi di testi di dispute: le reportazioni, che sono solo appunti presi durante la disputa e non durante la determinazione ordinata da parte del maestro; reportazioni più o meno esatte della determinazione; e l'edizione rivista dal maestro (61).

In questo modo abbiamo già differenti versioni dello "stesso" testo. Le cose possono essere ancora più complicate se l'autore fa ulteriori modifiche alla propria copia, che viene in seguito ricopiata, forse anche in fasi diverse, oppure quando il maestro, nel ripetere il corso, ristruttura l'argomento, omette alcuni problemi e ne solleva di nuovi. In questo caso si può parlare di differenti redazioni di un testo, ma sarà anche chiaro che il concetto è un po' fluido (62).

La fase successiva della trasmissione consiste nelle copie fatte dalle reportazioni dirette o dai testi controllati. In quest'ultimo caso, i testi passano per canali ufficiali: gli *stationarii* delle università, che possono affittarli per la copia. In entrambi i casi le copie venivano fatte da copisti di capacità variabile e per scopi differenti. Gli scribi professionisti potevano scrivere bei manoscritti, ma spesso non capivano bene il testo. Gli studenti poveri, che copiavano testi per colleghi più ricchi, spesso lavoravano di fretta. Solo in qualche caso ci troviamo nelle circostanze ottimali di un copista che copia qualcosa che vuole per sé e nella forma migliore possibile.

I copisti potevano essere interessati ai testi che copiavano solo per proprio vantaggio, il che ovviamente garantisce che producessero la miglior copia possibile. Ma spesso erano interessati solo ad alcuni aspetti del testo, ad alcuni degli argomenti, alle linee generali del pensiero, o forse solo ad alcune parti specifiche. Così si trovano manoscritti che pescano in fonti diverse, per esempio fonti che trattano uno stesso argomento, o che hanno in qualche misura delle relazioni. A volte il copista resta deluso, o si stanca, e lascia il lavoro a metà. Altri stavano forse raccogliendo appunti da utilizzare per i propri esami, etc. Lo studio di tali manoscritti miscelanei è ancora all'inizio, ma ovviamente è importante avere una idea generale dello scopo di un certo manoscritto, per giudicare del suo valore come fonte (63).

Finora abbiamo considerato solo la trasmissione lineare, cioè copie fatte da un'altra copia. Nell'effettivo procedimento di copia si incontra ogni tipo di contaminazione. Un copista poteva desiderare di avere un testo migliore, e prendeva un'altra versione a mo' di confronto. Poteva

allora sostituire le lezioni della "nuova" fonte (o delle nuove fonti) a quelle del suo archetipo, o poteva aggiungere lezioni alternative tra le righe o in margine, dando così inizio ad una versione contaminata. Se così facendo egli sta mettendo insieme versioni diverse (reportazioni) o persino redazioni diverse di un testo, il risultato è una contaminazione che può creare molta confusione. Oltre a ciò, molti manoscritti sono andati perduti, ed è quindi ovvio che è ben difficile ricostruire con precisione la storia del testo, che sarebbe la base fondamentale per valutare le varie fonti.

Anche la pubblicazione ufficiale per mezzo degli *stationarii*, che a prima vista sembra garantire un maggior grado di autenticità, si è visto che introduce con la sua stessa tecnica nuove fonti di errore. In primo luogo, l'unità effettiva di trasmissione di un testo non è il manoscritto intero, ma la *pecia*, un quaderno normalmente di sedici pagine; dato che lo *stationarius* ha normalmente due gruppi di *peciae* di un dato testo, più o meno identici, e dato che le *peciae* sono affittate una per una, ogni copista può mettere insieme nella sua copia *peciae* da fonti differenti, producendo dunque varie parti del suo testo di diverso valore critico. Inoltre, la *pecia* in sé non è un'entità stabile; si logora, cosicché parole o anche frasi intere possono divenire difficili a leggersi; le correzioni e le note in margine (spesso totalmente irrilevanti per il testo) possono essere state incorporate da copisti meno coscienziosi, etc. La *pecia* può essere sciupata al punto che deve essere sostituita da una copia nuova, che anche se attentamente controllata dalla università introduce certamente dei nuovi errori. Così nemmeno una versione ufficiale presenta il testo autenticato dall'autore, ma un testo autenticato dall'università, il che può essere una questione ben diversa. Abbiamo persino delle indicazioni di testi cambiati in modo da presentare dottrine più accettabili (64).

L'ultima fase della trasmissione è l'edizione moderna. In questo caso è sempre importante riconoscere il carattere delle fonti usate e il modo in cui l'editore ha scelto di rendere accessibile il materiale che ha. Può offrire solo una trascrizione di un manoscritto, o una sua versione contaminata, o una vera edizione critica basata su tutto il materiale disponibile e basata su ipotesi specifiche relative alla storia del testo. In ogni caso l'editore moderno ha parecchi vantaggi sul copista medievale: può usare quante fonti vuole, grazie alla tecnica di riproduzione con microfilm dei manoscritti; ha a disposizione apparecchiature per i casi in cui il manoscritto sia di difficile lettura; vi sono molti manuali e molta letteratura secondaria, composti per aiutarlo; e soprattutto, il suo scopo è quello di essere fedele al testo che pubblica. Tuttavia per molti aspetti la sua situa-

zione è simile a quella del copista medievale: è soggetto a cadere negli stessi errori, fraintendimenti ed inesattezze. Come non c'è manoscritto senza errori; così non c'è una edizione moderna perfetta. Anche gli editori, quasi sovrumani, dell'edizione Leonina di Tommaso d'Aquino non sono infallibili.

### I manoscritti e i loro errori

I manoscritti e i loro errori sono un problema non solo per l'utilizzatore medievale e l'editore moderno di un testo medievale, ma anche per chiunque, oggi, usi le edizioni moderne. Non mi riferisco al fatto che la conoscenza delle condizioni materiali proprie degli studiosi medievali possa essere illuminante per gli interpreti moderni, ma al fatto che il lettore di una edizione critica deve usarla criticamente. Per poterlo fare, tuttavia, deve conoscere i principi fondamentali di ciò che induce in errore gli scribi medievali e i moderni editori. Deve avere una certa esperienza delle scritture medievali, per sapere quali lettere possono esser prese erroneamente per quali altre; in particolare, deve avere una conoscenza operativa del sistema medievale di abbreviazioni, che spiega molti errori (vedi più sotto). Avere tale conoscenza è importante non solo per usare l'apparato critico, ma anche per non essere totalmente perduti quando un testo appare fuorviante o errato.

Non è possibile nei limiti imposti a questo capitolo fornire un manuale di paleografia e di critica del testo. E non sarebbe a proposito, dato che esistono già numerosi, importanti e utili trattati<sup>(65)</sup>. Mi propongo solo di elencare gli errori tipici con qualche esempio che si trova nei manoscritti o nelle edizioni moderne. Per i nostri presenti scopi, è poco importante che l'errore sia medievale oppure moderno.

Tutti gli errori formano, in linea di principio, due gruppi generali. Nel primo gruppo, la scorrettezza della lezione può essere stabilita per mezzo di vari criteri: morfologico, sintattico, stilistico o contestuale (questo significa che una precondizione per poter applicare tali criteri è possedere una buona conoscenza della terminologia scolastica e del latino). Il secondo gruppo comprende casi in cui il testo inautentico sembra essere corretto rispetto ai criteri menzionati; c'è una divergenza dal testo originale, ma il testo divergente non giustifica in sé alcun sospetto sulla autenticità, per quanto riguarda lingua e contenuto<sup>(66)</sup>.

È ovvio che è molto difficile maneggiare il secondo gruppo senza poter

acc  
sio  
cap  
in  
il t  
pia  
il r  
te p  
ser  
pie  
role  
stic  
rora  
do l  
le d  
dell  
fatto  
genz  
dian  
gico  
il fat  
cede  
quel  
man  
in fe  
paro  
to ch  
può  
dere.  
listic  
babil  
autor  
degne  
quan

accedere a molto materiale di prima mano. Invece anche un lettore occasionale di testi medievali può scoprire errori del primo gruppo. E se ha capito i principi di cui si parla nelle pagine seguenti, può anche essere in grado di porvi rimedio.

Un gruppo di errori dipende dalla *omissione* di una o più parole, e il tipo più comune di omissione avviene per *homoioteleuta*. Il copista copia una parola, diciamo *sylogismus*, alla riga 3, e quando torna a guardare il manoscritto gli occhi cadono su *sylogismus* alla riga 7, e accidentalmente prosegue da questo punto. Dato che è nello stile scolastico di ripetere sempre gli stessi termini per i medesimi concetti, e dato che i testi sono pieni di argomentazioni che per funzionare debbono ripetere le stesse parole, questo tipo di errore è estremamente comune per i testi della scolastica. Non esiste un manoscritto medievale che non commetta questo errore più e più volte. Nella maggior parte dei casi, tuttavia, almeno quando l'omissione non è troppo estesa, è possibile ricostruire il senso generale di quel che manca, dato che si può usare per controllare la struttura dell'argomentazione.

Creano più difficoltà le omissioni di una o poche parole dovute al fatto che lo scriba le ha giudicate superflue oppure dovute a mera negligenza. Tali omissioni possono in linea di principio essere rilevate solo mediante il confronto con altri manoscritti, o se il senso risulta monco o illogico in seguito alla omissione. Tuttavia, dobbiamo sempre tener presente il fatto che maestri e studenti erano imbevuti del modo scolastico di procedere e della terminologia scolastica, e dunque non avevano bisogno di quella ridondanza che verosimilmente è necessaria al lettore moderno.

Talvolta lo scriba scopre di aver fatto un errore, e aggiunge le parole mancanti in margine o tra le righe, o si limita a ripetere l'intero passo in forma corretta, aggiungendo dei segni come *va...cat* (scritto sopra le parole) per espungere la versione scorretta. Questo può avere come effetto che il copista seguente inserisca le parole in un posto sbagliato, oppure può produrre una fuorviante reduplicazione del materiale.

Le *modifiche deliberate* sono frequenti, e non sempre si danno a vedere. Ciò può accadere per vari motivi. Le variazioni semplicemente stilistiche, che non sono molto gravi dal punto di vista filosofico, sono probabilmente causate dalla velocità alla quale si copiava, e dal riconoscimento automatico da parte del copista di certe formulazioni. È particolarmente degno di nota l'uso di abbreviare una argomentazione aggiungendo *etc.*, quando lo scriba pensa che il resto sia ovvio.

Tra le modificazioni più innocenti che in certa misura influenzano

il senso vi è la *sostituzione di nomi di persona o di luogo negli esempi*. L'autore o il copista possono sostituire il proprio nome o quello del proprio paese o della propria città, o in altri casi possono sostituire un nome meno noto con un nome ben conosciuto. È un problema, perché tali nomi possono essere un indizio dell'identità dell'autore. Purtroppo, tuttavia, è spesso difficile accertare se la scelta del nome sia dell'autore, di un copista precedente, o del copista del manoscritto che si ha in mano. A volte, specie quando il testo è trasmesso in più di un manoscritto, è possibile cercare di ricostruire quali dovessero essere i nomi originali. Ma allora i nomi devono essere non troppo frequenti e il contesto significativo (67).

Un altro motivo di modifiche, più fastidioso per noi, può essere la *disapprovazione* da parte del copista del testo originale. Un esempio abbastanza estremo di ciò è citato da Anneliese Maier (68). Il copista di un'opera di Burley si interrompe a metà di una questione, dicendo:

Di questa questione non scriverò altro, perchè questo Burley riempie un intero quaderno di cose del tutto inutili, ove non fa che porre soluzioni e obiezioni che si sono scagliati a vicenda lui stesso e un qualche altro dottore, e Burley dà per presupposte molte falsità; dunque non le copio.

Le *aggiunte* includono a loro volta tutta una gamma di errori più o meno importanti. La forma più banale è il raddoppio di una parola o di una frase; quelle interessanti sono le inserzioni nel testo di materiale che sta nei margini, che di nuovo può essere materiale non interessante oppure commenti del lettore o anche ripensamenti del maestro (69).

L'ultima categoria di errori consiste nella *sostituzione* di parole o frasi sbagliate. Alcune sono dovute a distrazione, quando, per esempio, si inserisce in una argomentazione complicata il termine contrario. Tali errori spesso vanno attribuiti allo stesso autore (Tommaso d'Aquino è famoso per fare errori del genere), ma in molti casi la colpa è probabilmente dello o degli scribi. È quasi impossibile per chiunque evitare del tutto errori di questo genere, ma essi vengono facilmente scoperti esaminando attentamente l'argomentazione.

La maggior parte degli errori di sostituzione dipendono dal sistema medievale di abbreviazione (70). A causa del costo del materiale scritto, e a causa della fretta che spesso veniva imposta al copista, gli scolastici e gli scribi medievali svilupparono un complesso ed efficace sistema di abbreviazioni. Il sistema non è assolutamente uniforme; cambia a seconda del luogo, dell'epoca, e della disciplina, e persino uno stesso scriba non è sempre coerente. Gli errori legati alle abbreviazioni possono essere

divisi in (a) abbreviazioni sciolte scorrettamente, (b) abbreviazioni non riconosciute come tali, (c) abbreviazioni immaginarie sciolte (71). Questi tre tipi si combinano di frequente con fraintendimenti di varia natura (72): lezioni sbagliate o trasposizioni di singole lettere, fraintendimento o ignoranza dei termini tecnici, separazioni o combinazioni di parole erranee (leggere, ad esempio, *imaginationi* per *imaginatio i(n)*, o *sylogismus medisanus* per *sylogismus in disamis*), oppure conoscenza insufficiente delle idiosincrasie lessicali, grammatiche o ortografiche medievali.

Per dare una pallida idea di ciò che ci si può attendere, dò un breve elenco di errori effettivamente trovati in edizioni moderne o in manoscritti, divisi secondo i tre tipi suddetti.

(a) Abbreviazioni sciolte scorrettamente: *per/prae/pro*; *accidens/accentus*; *conclusio/cognitio / constructio / quaestio* (per confusione di "q" = "con" e "q"); *in/id est*; *universale/virtuale*; *proceditur/praedicatur/probatur*; *positio/ratio* (per confusione della "p" e della "r" lunga); *dividitur/dicitur*; *homo/non* (per confusione di "h" e "n"); *conceptus/contemptus*; *sed/secundum*; *enim/autem*; *et/vel*.

(b) Abbreviazioni non rilevate: *poto/potero*; *praedicat/praedicatur*; *uno/numero*; *patus/paratus*; *item/in tantum*; *antecedens/antecedens probatur (ans.)*; *sic/sicut*; *item/iterum*.

(c) Espansione di abbreviazioni immaginarie: *tamen/tu*; *opere/ope*; *partitio/positio*.

Un ultimo tipo di errori che viene spesso introdotto dagli editori moderni consiste nella *punteggiatura scorretta*. Dato che i manoscritti hanno di solito una punteggiatura erratica, che non viene tenuta in considerazione dalla maggior parte degli editori moderni, errori di questo genere sono colpa degli editori moderni, anche se spesso sono stati ingannati dai manoscritti. La forma più frequente, e purtroppo la meno innocente, di questo errore è la separazione di frasi avverbiali dalla proposizione cui appartengono. Ma alcuni editori separano anche involontariamente la proposizione principale dalle sue dipendenti. Una regola pratica generale per chi legge testi medievali in edizione moderna è semplicemente di non fidarsi della punteggiatura.

Un elenco dei rischi e degli errori come quello qui sopra presentato potrebbe scoraggiare il lettore, distruggendone la fiducia in tutti i manoscritti ed in tutte le edizioni. Per fortuna, questa sarebbe una reazione esagerata. Gli errori infestano di solito solo una piccola parte del testo, e molti di essi si riconoscono facilmente. La conclusione principale da trarsi è che dato che i manoscritti e le edizioni moderne sono di qualità variabi-

le, non possono essere usati indiscriminatamente o acriticamente. D'altra parte, questo è anche uno degli aspetti affascinanti dello studio della filosofia medievale: è uno studio estremamente in divenire, e non ha ancora raggiunto un livello stabile. Nuove scoperte possono ancora cambiare il quadro generale in modo notevole, e senz'altro un esame più attento dei testi e delle argomentazioni aprirà nuove prospettive.

(\*) Anthony Kenny ha scritto i paragrafi *Le dispute dei teologi*, *Le origini della disputa* e *Sviluppo successivo della disputa*; le restanti sezioni sono opera di Jan Pinborg.

(1) Questo capitolo è una rassegna molto concisa di materiale estremamente complesso. Gli studi più recenti sono VERGER 1973 e COBBAN 1975; in essi si trova ulteriore bibliografia. Il classico nel settore è RASHDALL 1936. Per le scuole del dodicesimo secolo vedi DELHAYE 1947. Si possono trovare fonti tradotte in inglese in THORNDIKE 1944.

(2) Vedi anche SOUTHERN 1970, pp. 61-85.

(3) KLEINEDAM 1973; PINBORG 1967, pp. 139-50; PINBORG 1973 e 1976.

(4) Vedi *Le scuole degli Ordini mendicanti*, Todi, 1978.

(5) GABRIEL 1977; IJSEWIJN - PAQUET 1978; MORNET 1978.

(6) Un tipico esempio del genere è stato scritto da Giovanni di Dacia attorno al 1280 (a cura di A. Otto, 1955).

(7) Ruggero Bacone si lamenta di questo stato di cose. *Compendium studii philosophiae* c.4, a cura di Brewer, p. 418.

(8) VAN STEENBERGHEN 1979.

(9) Vedi sotto, la sezione *Commenti "per questioni"*.

(10) C'è bisogno di un vasto studio sugli aspetti linguistici della filosofia medievale, e le sue importanti conseguenze per i linguaggi (scientifici) dell'Europa moderna. Un modesto inizio è HUBERT 1949.

(11) FINK-ERRERA 1960. Cfr. THORNDIKE 1944, pp. 112-18.

(12) RODOLFO BRITO, *Proemium in Parva mathematicalia*, ms. Bruxelles, Bibl. Royale 3540-47, f.2r: «Bene dico quod plura scimus addiscendo ab alio quam per nosmet inveniendo, quia una lectio audita plus proficit quam si decem studeantur per se. Et ideo dicit Plinius "multo magis enim viva vox afficit intellectum quam lectio", idest quam inspectio librorum. Et reddit causam huius, quia pronuntiatio dicentis, vultus, gestus et habitus, ista faciunt audientem plura apprehendere et magis firmiter, et altius audita ab alio in animo sedent quam si per se aliquis studeret».

(13) MAIER 1964-67, II, pp. 317-34 ("Internationale Beziehungen an spätmittelalterlichen Universitäten"). L'importanza delle relazioni personali è ovvia: le idee passano più velocemente dal maestro agli studenti, e tra maestri e studenti della stessa nazione. Ciò potrebbe in certa misura spiegare la rapida diffusione di idee inglesi nella Germania del quattordicesimo secolo, dato che i maestri inglesi e tedeschi appartenevano alla nazione "inglese" dell'Università di Parigi.

(14) Vedi per esempio ISAAC 1953, pp. 61-85; WEISHEIPL 1964.

(15) KOSEGARTEN 1857, pp. 309-10; cfr. PILTZ 1977, pp. 23 ss.

(16) GLORIEUX 1966; CLASSEN 1960.

(17) PETERS 1968, pp. 10-17.

(18) Già nel dodicesimo secolo sappiamo di dispute indipendenti (vedi LANDGRAF 1935; LITTLE - PELSTER 1934, pp. 29 s.; GRABMANN 1906-11, II, pp. 497 ss., 535 ss.). Per i corsi delle Arti vedi HUNT 1949-50, II, pp. 19, 55-6.

(19) *Monumenta historica Universitatis Carolo-Ferdinandae Pragensis*, I, Praga 1830, p. 82 (accettato, ma solo se i maestri presentavano le versioni abbreviate a proprio nome). CUP IV, p. 727. Cfr. PILTZ 1977, pp. 30 ss. Lo scriba del commento alle *Sentenze* di Durando, che non è certo uno dei lavori medievali meno originali, vide che ampi brani erano estratti *verbatim* da Pietro d'Alvernia. Adottò il metodo di sottolineare tali brani, ed aggiunse: «Hoc oportui facere in hac questione ne multotiens idem scriberetur, quia ille Durandus est quidam latrunculus Petri de Alvernia, sicut sunt communiter omnes Gallici, utpote homines nullius inventionis existentes» (cito da DECKER 1967, pp. 84-5).

(20) Classici sulla natura della disputa nelle facoltà di teologia sono MANDONNET 1928, LITTLE - PELSTER 1934, pp. 29-56, e GLORIEUX, 1925-35.

(21) Sebbene le questioni disputate dall'Aquinate in un medesimo anno siano di solito omogeneamente legate l'una all'altra, la tradizionale divisione secondo i titoli *De veritate*, *De potentia*, *De malo* include diversi sottogruppi che sono legati fra loro in modo abbastanza tenue.

(22) GLORIEUX 1925-35.

(23) La controversia tra Mandonnet e Dondaine a questo proposito è ben riassunta in WEISHEIPL 1974, pp. 123-6.

(24) WEISHEIPL 1964; GILBERT 1976.

(25) Cfr. ROOS 1963.

(26) PINBORG 1979, p. 34; LITTLE - PELSTER 1934, p. 41.

(27) ROOS 1963; PINBORG 1975.

(28) Per esempio i *Sophismata* editi in CIMAGL 24, pp. 16-34; vedi part. p. 19: «Secundo quidam alius sumpsit sibi quaestionem». Cfr. LITTLE - PELSTER 1934, p. 50.

(29) THORNDIKE 1944, p. 237.

(30) Ms. Erfurt 4° 276, f. 142rb.

(31) Su questo aspetto della dialettica di Aristotele, vedi OWEN 1968.

(32) GRABMANN 1906-11, II, p. 218, vede l'influenza dei *Topici* come decisiva, ma non rileva la differenza tra il tipo di disputa discussa da Aristotele e quello che si trova in Tommaso d'Aquino.

(33) GRABMANN 1906-11, II, pp. 234-6, indica Bertoldo di Costanza e di Ivo di Chartres come utilizzatori del metodo del *Sic et non* prima di Abelardo.

(34) MAKDISI 1974, pp. 640-1, ipotizza una origine islamica per la disputa (praticata al meglio nel *munāẓara*) e si riferisce particolarmente alla dialettica di Ibn Aqil (1040-1112).

(35) Una tale esposizione della evoluzione della *quaestio* a partire dalla *lectio* è data da CHENU 1954, pp. 67-77.

(36) In Scoto, in particolare, la forma *quaestio* diviene molto complicata. Nella quinta parte del prologo al suo commento alle *Sentenze*, egli discute della teologia come scienza pratica. Vengono poste due questioni, la prima con cinque autorità da un lato e tre dall'altro, la seconda con tre autorità per parte. Segue quindi una definizione di *praxis* discussa punto per punto per undici paragrafi. Due lunghi ulteriori periodi preliminari precedono la soluzione della questione in ordine inverso. La soluzione della prima questione è preceduta da un lungo riassunto delle opinioni di pensatori precedenti, divisi in cinque gruppi. Questo riassunto del pensiero precedente, che corrisponde alla prima parte della *determinatio* magistrale, ha spesso un ruolo molto importante nelle *Ordinationes* di Scoto e di Ockham. Sono sopravvissute poche *Quaestiones disputatae* di Scoto, e meno ancora sono quelle edite; ma Scoto, come Ockham, ha lasciato una importante raccolta di *quaestiones quodlibetales*.

(37) I due tipi di disputa sono confrontati e contrapposti in ANGELELLI 1970.

(38) Un tipico esempio di questi manuali è STWEK 1948.

(39) SIGIERI DI BRABANTE, *Quaestiones super librum De causis, proemium*, a cura di Marlasca, 1972, p. 35: «Sicut vult Aristoteles in principio III. Metaphysicae, volentes attingere ad cognitionem veritatis in aliquibus rebus absque cognitione eorum, quae dubitationem inducunt in cognitionem veritatis illarum rerum, similes sunt incedentibus nescientibus tamen ad quem locum ire debeant. Cuius ratio est, quia absolutio dubitationis finis est tendentis ad veritatem. Et ideo sicut qui nescit locum non veniet ad ipsum nisi casu, et cum ad ipsum venerit nesciet ipsum esse locum quo tendebat, et ideo ignorabit utrum sit ibi quiescendum vel ulterius procedendum, sic non praeconciens dubitationes ad cognitionem veritatis non dirigitur nisi casu, quia si veritatem attingerit nesciet utrum ibi quiescendum vel ulterius procedendum. Et dubitans etiam similis est ligato vinculo corporali qui, si ligamentum ignoraverit, ipsum dissolvere non valebit; dubitatio enim mentem tenet ne ulterius per considerationem procedere possit, sicut vinculo corporali pedes tenentur. Et ideo dubitationes non praeconsiderans non valet absolvere dubitationes, quare nec attingere ad veritatem. Cognito enim veritatis in aliqua rerum solutio est dubitatorum. Et sicut in iudiciis dicitur, quod melius contingit iudicare audiendo rationes utriusque partis, similiter etiam praeconsideratis rationibus ad utramque partem contradictionis dubitationem inducentibus melius contingit iudicare veritatem».

(40) GRABMANN 1944, p. 82: «Secundo prenotandum est, quod cognitio veritatis generatur in nobis dupliciter uno modo per inventionem, alio modo per doctrinam. Si per inventionem hoc fit sic, quod aliquis proponit primo sibi aliquam conclusionem (f.91rb) quodam modo notam et per consequens arguit ad utramque partem et tunc iudicat, ad quam partem rationes sunt potiores adducte illi con-

sentiens et alias rationes dissolvens et per hoc patet, quod investigatio veritatis etc. Alio modo generatur scientia sive cognitio veritatis per doctrinam et hoc dupliciter. Uno modo, quod doctor proponat propositionem discipulo et arguat ad partem utramque et postea uni consentiat et alia, que sunt contra ipsam partem quam tenet, dissolvit. Et hoc modo patet etiam, quod cognitio veritatis sic, quod doctor simpliciter sine omni arguitione proponit discipulo veritatem et informat ipsum et sic item discipulus ista veritate cognita poterit argumenta solve, que essent contra istam veritatem et sic patet, quod cognitio veritatis etc.».

(41) Ciò può essere illustrato da una annotazione incidentale di una anonima serie di questioni su Prisciano (ms. Norimberga, Stadtbibl., Cent. V.21 f.37rb): «Ista opinio tacta fuit in precedenti quaestione et posset satis probabiliter teneri. Tamen exercitii causa aliam inquiremus».

(42) CHENU 1954, pp. 109 ss.

(43) Non esiste una analisi dei tipi di argomentazioni effettivamente usate dagli scolastici. OEING - HAHNHOF 1963 discute alcuni dei problemi relativi.

(44) Così gli argomenti di Giovanni Aurifaber contro i *modi significandi* divennero presto un luogo comune del genere; vedi PINBORG 1967, pp. 167-72.

(45) VAN STEENBERGHEN 1977, pp. 232 ss. Cfr. WEISHEIPL 1974, p. 42, a proposito di Alberto Magno.

(46) OCKHAM, *Expos. Phys.* (ms. Oxford Merton 293 f.72r, ad 206b16): «Verumtamen aliquando Philosophus ponit unam pro alia non curans multum de verbis et supponens quod addiscentes istam scientiam possunt esse sufficienter exercitati in logica per quam sciant discernere inter propositiones et advertere quando una ponitur pro alia et quando non. Quod tamen multi moderni ignorant...». WALTER BURLEY, *Expos. Phys.* (Venezia 1524, f.5ra): «Non est igitur dicendum quod Philosophus et Commentator loquantur metaphorice vel singulariter ut isti exponunt, reducendo totam philosophiam ad secundum modum amphibologie. Quia Philosophus reprehendit modum loquendi figurative vel metaphorice in doctrina demonstrativa. Sed hic (scil. in *Physicis*) procedit demonstrative. Non est ergo dicendum quod ipse loquatur metaphorice sicut loquuntur poetae in suis fabulis».

(47) GRABMANN 1939, pp. 47-53.

(48) I commenti alle *Sentenze* venivano letti, ma nel quattordicesimo secolo l'introduzione a ciascun libro (il *principium* o la *quaestio collativa*) veniva presentata in una vera disputa, e di solito veniva pubblicata separatamente (GLORIEUX 1966, pp. 79-90). Nella facoltà delle Arti, i maestri a volte usavano nelle questioni che redigevano materiale proveniente dalle proprie dispute o dai *sophismata* (un esempio è Boezio di Dacia, vedi ROOS 1963, p. 379).

(49) MURDOCH 1975, p. 278.

(50) MURDOCH 1975, p. 278.

(51) Vedi, per esempio, il sofisma di Rodolfo Brito edito in CIMAGL 24, p. 97: «De ista questione procedendum est sicut in aliis: primo tangendae sunt opiniones aliorum; secundo tangenda est opinio probabilior; tertio tangendae sunt difficultates circa istam opinionem et solvendae sunt; quarto est solvendum rationes in oppositum». A volte ulteriori complicazioni venivano introdotte da frasi come "aliquis argueret contra me", "aliquis diceret", che a volte possono essere riflessi della disputa a vari livelli che sta dietro la questione redatta, ma spesso non sono che artifici letterari per trattare più estesamente un problema collaterale.

(52) JOHANNES CAPREOLUS, *Defensiones* IV, d. 43, q. 1, a. 3, citato da GRABMANN 1926-56, III, p. 379: «Tamen teneo cum sancto Thoma in Quodlibeto, unde sumptae sunt conclusiones. Qualitercumque enim sensit in scriptis vel visus fuerit sensisse in Tertia Parte, determinatio Quodlibeti videtur mihi rationabilior, quia ibi solum tractavit istam materiam a proposito et in forma; in aliis vero locis incideret solum et cum suppositione et respondendo magis ad hominem quam ad rem».

(53) Cfr. GRABMANN 1939, pp. 54-103. Vedi anche PARKES 1976.

(54) Cfr. JOHN WYCLIF, *De veritate Sacrae Scripturae*, I, 54: «Aliae logicae (cioè, altre dalla sua *logica scripturae*) sunt periodice et nimis multiplices; periodice quia, ut patet in Oxonia, vix durat una aliena logica per viginti annos, sed saepissime variantur».

(55) Una rassegna dei tipi di manuali di logica e la storia del loro primo sviluppo si trova in DE RIJK 1964-67, II, I, pp. 593-6.

(56) PINBORG 1976. Altri sussidi di questo tipo si trovano in GRABMANN 1939, pp. 112-16 e 189-91, e in mss., per esempio Erfurt 4° 241: «Puncta materialium omnium que pro baccalariatu gradus Erfordie leguntur et examinantur».

(57) THORNDIKE 1944, p. 237 ss.

(58) Sulle reportazioni, vedi PELZER 1964, pp. 422-9. Sulla dettatura: DONDAINE 1956. Vedi anche THORNDIKE 1944, p. 58, per un modesto studente-copista che si scusa per non essere abbastanza competente da riprodurre le elevate idee del maestro.

(59) FINK-ERRERA 1960.

(60) Per fare un esempio: il commento alle *Sentenze* di Erveo Natale venne "pubblicato" circa dieci anni dopo che il corso era stato tenuto per la prima volta. Nel frattempo, circolavano alla rinfusa reportazioni o copie private. Così, nell'edizione pubblicata, Erveo tolse alcune discussioni che aveva pubblicato separatamente, ed in altri casi, probabilmente più controversi, sottolineò di avere ancora la stessa opinione (DECKER 1967, p. 73). Lo stesso si rileva in alcuni testi di Sigieri di Brabante, che dice ad esempio «quibus oretenus tunc respondimus et adhuc respondemus» (VAN STEENBERGHEN 1977, p. 193). A volte, tuttavia, un maestro cambia semplicemente opinione senza avvertirci (VAN STEENBERGHEN 1977, pp. 402-3). Walter Burley in una occasione respinge fermamente l'opinione di "qualcuno" (*aliqui*) senza dire che in precedenza egli stesso l'aveva sostenuta.

(61) GLORIEUX 1925-35, I, pp. 51-5. Un maestro si difende dicendo «reportator meus non bene concepit» (ivi, p. 52). Si registrano spesso discrepanze tra l'effettiva disputa e il testo scritto, per esempio «Multa alia fuerunt arguta quae tamen redeunt in idem» (CIMAGL 24, p. 19). «Hoc est sophisma nunc et alias propositum circa quod multa proponebantur inquirenda; quibusdam tamen disputatis de uno quaeratur ad praesens» (CIMAGL 26, p. 93); «Ad quartum problema non respondebatur, propterea omitto ad praesens» (ms. Worcester 4° 13, f. 33v).

(62) MACKEN 1973; PINBORG - ROOS 1969, p. xvii; OCKHAM, *Opera theologica* I, pp. 19\*-21\*, 26\*-31\*; BALIĆ 1950, pp. 166\*-75\*; PINBORG 1980.

(63) GLORIEUX 1925-35, p. 54; GLORIEUX 1968.

(64) Lo studio classico del sistema della *pecia* è DESTREZ 1935. Temi di grande importanza sono studiati da FINK-ERRERA 1962 e BROUNTS 1970. Le prefazioni ai recenti volumi della edizione Leonina

di Tommaso d'Aquino sono vere miniere d'oro di informazioni sulle edizioni universitarie e in genere sui problemi di paleografia e di codicologia.

(65) Una buona introduzione alla storia dei testi è REYNOLDS - WILSON 1974, anche se riguarda principalmente la trasmissione ed i problemi degli autori classici. Come introduzione alle varie scritture, si può raccomandare THOMPSON 1969. Vedi anche CIMAGL 5.

(66) BERGH 1978, p. 5.

(67) Per i nomi geografici vedi DE RIJK 1976, pp. 32-6. Per esempi di nomi di persona introdotti dall'autore, vedi per esempio MARTINO DI DACIA, *Opera*, a cura di Roos, Gad, 1961 (CPDMA 2), pp. 12, 53; dal copista, DE RIJK 1977, pp. 121-2.

(68) MAIER 1964-67, I, p. 223: «De ista quaestione nihil volui scribere quoniam ille Burleus facit usque ad finem quaestionis bene unum quaternum stationis de littera totaliter inutili, unde non ponit nisi solutiones et replicationes quas ipse et quidam alius doctor sibi invicem faciebant, et supponit Burleus multa falsa, ideo non scripsi».

(69) Vedi MACKEN 1973; DONDAINE 1956.

(70) CAPPELLI 1961; PELZER 1966; PILTZ 1977, pp. 315-41.

(71) BERGH 1978.

(72) Esempi assai istruttivi si trovano in DONDAINE 1967, che discute dei casi in cui si conosce l'originale della copia difettosa.