

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli, Maria Romano

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Maynooth University), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder † (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta † (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
FORMATIVE, PSICOLOGICHE
E DELLA COMUNICAZIONE



Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno X
Numero I
Giugno 2021

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it

L'acquisto avviene per bonifico intestato a:

MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19

20099 – Sesto San Giovanni (MI)

Unicredit Banca – Milano

IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368

BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)

www.mimesisedizioni.it

mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857582993

Issn: 2280-6865

© 2021 – MIM EDIZIONI SRL

Via Monfalcone, 17/19 – 20099

Sesto San Giovanni (MI)

Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

<i>Enricomaria Corbi</i>	
<i>Civitas Educationis</i> between Past, Present and Future	9
<i>Civitas educationis</i> tra passato, presente e futuro	13

SYMPOSIUM

Filosofia, pedagogia, educazione politica e civile: antichi e moderni in dialogo

<i>Chiara Blengini, Matteo Morandi</i>	
Un classico: sguardi incrociati sull'antico	19
<i>Chiara Blengini</i>	
La proposta pedagogica di Platone tra <i>Repubblica</i> e <i>Leggi</i>	35
<i>Benedetta Del Forno</i>	
Il progetto aristotelico di <i>paideia</i> : una pedagogia della politica senza politica	55
<i>Silvia Gastaldi</i>	
Le responsabilità educative dei padri nel <i>De liberis educandis</i> dello Pseudo-Plutarco	71
<i>Monica Ferrari</i>	
La fortuna pedagogica del <i>De liberis educandis</i> tra Umanesimo ed età moderna	87
<i>Matteo Morandi</i>	
L'antico nella storia della pedagogia italiana dell'Ottocento	109

Letizia Terna

Il metodo socratico: una proposta per l'educazione contemporanea? L'analisi di Martha Nussbaum 125

ESSAYS – SAGGI

Giorgio Crescenza

Il sistema educativo italiano: memoria del passato e prospettive di futuro 145

Valerio Ferrero, Fabio Mulas

Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica 163

Chiara Carla Montà

Children as Apolitical Human Beings or as Public Educators? Re-imagining the Meanings of Democratic Citizenship 179

Anna Maria Murdaca, Maria Scalia, Patrizia Oliva

Fragilità evolutive, autoregolazione emotiva degli adolescenti con povertà educativa: il lavoro delle comunità educative, tra politica educativa, servizi territoriali e messa alla prova minorile 197

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Antonella Calabrese

Save the Children, *Riscriviamo il futuro. Rapporto sui primi sei mesi di attività. Dove sono gli adolescenti? La voce degli studenti inascoltati nella crisi*, Roma: Save the Children, 2021, pp. 32 213

Carlotta Chignoli

Antonacci F., Gambacorti-Passerini M.B., Oggioni F. (a cura di), *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*, Milano: FrancoAngeli, 2019, pp. 151 219

Abstracts 223

La proposta pedagogica di Platone tra Repubblica e Leggi

Chiara Blengini*

Riassunto

Il contributo esamina il ruolo della paideia nella filosofia platonica, domandandosi in particolare se in quest'ultima si possa rintracciare non soltanto una teoria dell'educazione in senso esteso, ma una vera e propria teoria pedagogica, ovvero una riflessione sull'infanzia e sulla formazione del bambino. Dopo aver tracciato il contesto storico in cui si inserisce la riflessione platonica in materia educativa, si pone a confronto la proposta della Repubblica, dove il processo educativo è rivolto primariamente all'anima, con quella delle Leggi, in cui l'educazione si configura come introiezione di norme e costruzione del consenso. Emergono così discrepanze e affinità tra le due trattazioni, in primis una preoccupazione costante, da parte di Platone, per la stabilità dell'assetto politico e per la coesione sociale, che passa per una riarticolazione – variamente declinata – dell'asse pubblico-privato. Si conclude che, benché si trovi talvolta una specifica analisi del bambino e della sua formazione, l'interesse pedagogico di Platone è sempre finalizzato al più ampio contesto della teoria politica.

Parole-chiave: storia dell'educazione; Grecia classica; educazione alla virtù; bambini; polis.

La questione della concezione pedagogica di Platone pone il problema preliminare dello statuto della riflessione platonica sull'educazione: qual è il significato della *paideia* in Platone, e quale ruolo riveste all'interno del suo pensiero? A questa domanda, gli interpreti hanno offerto svariate risposte, fino ad affermare che la *paideia* costituirebbe la vera e propria cifra della filosofia platonica¹.

* Università degli Studi di Pavia (Italia).

1 Tale posizione si inserisce in una più ampia visione interpretativa che è stata tipica di un ben determinato contesto storico-culturale, ovvero l'Europa degli anni precedenti il secondo conflitto mondiale. Questa prospettiva ermeneutica è esemplificata in Jaeger (1934/1947), manifesto del cosiddetto 'Terzo Umanesimo', che rintracciava nell'originalità e potenza educativa della *paideia* greca la cifra fondamentale di una supposta 'grecità', la sua perdurante influenza sull'Occidente nei secoli successivi e, soprattutto, una preziosa eredità da recuperare anche nel tempo presente. La *paideia* va dunque intesa, qui, nel senso più ampio e alto del termine, come formazione dell'uomo

L'educazione è argomento ricorrente e si intreccia ai temi maggiori del pensiero platonico, poiché in esso la riflessione sulla *paideia* si declina più spesso come una riflessione sulla formazione dell'uomo e delle sue componenti psichiche, nonché sulla possibilità di intervenire per modificarne l'esito. Non si tratta necessariamente di una riflessione sull'educazione del bambino, ma di un discorso più ampio sugli aspetti etici, sociali e politici dell'assetto psicologico assunto dall'individuo, nonché sui fondamenti antropologici e metafisici di tale conformazione. Pertanto, bisogna distinguere tra teoria dell'educazione in senso lato e pedagogia nella sua accezione etimologica più specifica, in relazione all'infanzia: se la *paideia* platonica rientra a pieno titolo nella prima, non è detto che si configuri sempre come pedagogia dell'infanzia in senso stretto (cfr. Charlot, 1977). Diventa, così, legittimo domandarsi se vi sia un genuino interesse pedagogico in Platone, ovvero un interesse per il bambino, inteso come oggetto autonomo di riflessione filosofica, e per la sua educazione².

I. L'EDUCAZIONE ANTICA TRA PUBBLICO E PRIVATO

Per rispondere a tale domanda, è imprescindibile comprendere innanzitutto il contesto storico in cui si inserisce la proposta paideutica di Platone³.

Per ricostruirlo, abbiamo a disposizione diverse fonti, sia iconografiche sia letterarie (orazioni⁴, commedie⁵, ecc.), che ci restituiscono un quadro

o come una sorta di 'civiltà spirituale'. In questa stessa chiave è letta anche la filosofia platonica, che Jaeger interpreta, coerentemente, come incentrata sui cardini della *paideia* appunto e dell'*arete* umana. In una direzione simile si muove anche l'interpretazione di Stenzel (1928), secondo cui l'educazione-formazione sarebbe il compito primario attribuito da Platone alla filosofia. Per un'introduzione generale al tema dell'educazione in Platone, si rimanda al classico studio di Moreau (1956) nonché a Funghi (1979). Per ulteriori e più specifici riferimenti bibliografici in materia, cfr. *infra*.

- 2 La questione della caratterizzazione dei bambini in Platone si colloca all'interno di quella, ben più ampia, della ricostruzione della vita infantile nell'antichità, resa difficile dalla scarsità delle fonti e dal loro carattere indiretto. Per un'inquadramento generale, cfr. Becchi (1996); per una prospettiva storica, anche Aasgaard & Horn, with Cojocar (2018) e, con particolare attenzione alle strutture sociali ed educative nella Grecia classica, Vegetti (1987).
- 3 Sull'educazione antica la bibliografia è sterminata. Per una ricognizione generale, resta imprescindibile Marrou (1948/1950); per studi più recenti, cfr. Evans Grubbs & Parkin, with Bell (2013) e Bloomer (2015). Sull'infanzia nell'Atene classica, Golden (1990).
- 4 Ad es., nella *Contro Timarco* (346-345 a.C.) di Eschine si fa riferimento a leggi che regolamentavano l'educazione giovanile in maniera specifica (orari di lezione, numero di fanciulli ammessi in una classe, loro età, amicizie e figure preposte alla loro supervisione). Sebbene i testi di legge citati siano probabilmente apocrifi e il movente dell'opera vada rintracciato su un piano prettamente politico (ovvero filomacedone), emerge l'interesse per la correttezza dell'educazione giovanile come preoccupazione condivisa dalla città.
- 5 Tra le commedie, *Le nuvole* di Aristofane è particolarmente significativa, pur nella distorsione umoristica, in quanto tematizza i pericoli di un'educazione scevra da considerazioni morali quale quella impartita dai sofisti.

nel complesso soddisfacente dell'educazione antica, almeno del caso ateniese⁶.

Gli stessi dialoghi platonici forniscono un notevole contributo alle nostre conoscenze: le tematiche connesse all'educazione sono onnipersive e le cornici dialogiche mettono spesso in scena contesti familiari, da cui trarre informazioni sulla vita quotidiana del fanciullo greco e sui rapporti familiari nell'Atene del tempo⁷.

La testimonianza più esaustiva del *corpus* platonico è il *Protagora*, che offre un prezioso spaccato sull'*iter* educativo di un giovane dell'epoca (325c5-326e5). La prima fase si svolge in famiglia, dove sono in primo luogo le figure femminili (la madre e, per le famiglie più abbienti, la nutrice) a prendersi cura del bambino in tenera età. Le figure maschili si affiancano successivamente: il padre, il pedagogo e, uscendo dalla sfera più ristretta dell'*oikos*, i maestri. Al padre, in particolare, è demandato il compito di provvedere all'istruzione del figlio, assegnandogli dei *didaskaloi*: il grammatico per l'apprendimento delle lettere, il citarista per la musica – elemento di ascendenza aristocratica – e il maestro di ginnastica – preponderante quest'ultima nel modello spartano.

L'educazione di base del fanciullo nel V-IV secolo a.C. si fondava, infatti, su un doppio pilastro: la *mousike*, intesa in senso ampio come l'insieme delle arti poste sotto il patrocinio delle Muse, e la ginnastica – ovvero cura dell'anima da un lato e cura del corpo dall'altro. In particolare, lo studio attingeva a un repertorio selezionato, comprendente Omero e i migliori poeti lirici. Tali testi fornivano modelli di eccellenza non solo letteraria, ma anche e soprattutto morale. Comune alle fonti è l'accento sulla dimensione etica. La *paideia* classica non è questione di erudizione, bensì di formazione morale, è apprendimento delle virtù piuttosto che accumulo di nozioni:

Cominciando dalla tenera infanzia, e per tutta la vita, i genitori ammaestrano e ammoniscono i loro ragazzi. Non appena il fanciullo comprenda quel che gli viene detto, subito la nutrice, la madre, il pedagogo, lo stesso padre

- 6 Il modello spartano è più difficile da ricostruire in ragione della scarsità di fonti, riducibili alla *Costituzione di Sparta* di Senofonte e alla *Vita di Licurgo* di Plutarco. Il rigido sistema dell'*agoge* spartana era incentrato sull'attività fisica e sull'esercizio militare, per trasformare il bambino in valoroso guerriero. Platone subisce il fascino di tale modello, di cui ammira l'ordine e la disciplina, ma ne critica l'unilateralità e l'esclusiva finalizzazione bellica, più adatta all'addestramento degli animali – come indica il termine stesso *agoge* – che alla complessità di una *polis* di uomini. Per la critica platonica al modello dorico di *paideia*, cfr. *Leggi*: I, 634a; II, 666e. Sull'educazione a Sparta, cfr. Kennell (1995) e Ducat (1999). Un'altra lacuna nelle testimonianze riguarda, come prevedibile, l'educazione femminile nell'antica Grecia, su cui il poco materiale è per lo più iconografico: Dillon (2013); cfr. anche Pomeroy (1995: 74).
- 7 Ad es., il *Lachete* affronta il tema del rapporto padri-figli e testimonia del coinvolgimento fin da giovanissimi nella vita politica e religiosa locale, il *Critone* fa riferimento a specifici *nomoi* preposti a *trophe* e *paideia*, mentre dal *Liside* si ricava quali attività svolgesse un fanciullo di buona famiglia (leggere, scrivere, suonare). Su questi temi, cfr. Gastaldi (2008). Per una panoramica sui bambini nel *corpus* platonico, cfr. Becchi (2001).

fanno a gara perché divenga quanto più è possibile ottimo, e, per ogni cosa ch'egli faccia o dica, gl'insegnano e gli mostrano che questo è giusto quello ingiusto, questo bello questo brutto, questo santo quello empio, questo da farsi quello da non fare; e se volentieri ubbidisce, bene; se no, come se fosse un legno contorto e curvo, lo raddrizzano con minacce e percosse. Poi, mandandoli a scuola, raccomandano al maestro che si prenda cura della buona condotta del ragazzo più che dell'insegnamento delle lettere e della cetra. E di questo, appunto, soprattutto si prendono cura i maestri e quando i ragazzi abbiano appreso le lettere e comincino a rendersi conto delle lettere scritte, come prima di quelle dette a voce, pongono loro dinanzi, sugli scanini, perché li leggano, i versi dei migliori poeti e li costringono ad impararli a memoria, versi in cui sono molti ammaestramenti, molti racconti educativi, e lodi e solenni pubblici encomi di virtuosi uomini dell'antichità, perché il ragazzo, per emulazione, cerchi di imitarli e sia tutto teso a divenire come loro (*Protagora*: 325c5-326a4, trad. F. Adorno, 1996).

Dallo stesso dialogo veniamo inoltre a sapere come il protrarsi della fase di apprendimento dipendesse dalle disponibilità economiche familiari: quanto più ingenti, tanto prima iniziava l'educazione del fanciullo e tanto più tardi terminava (326c). In particolare, i ragazzi di buona famiglia proseguivano il percorso educativo ricevendo una preparazione nell'arte retorica. Tale *training* era fondamentale nelle città democratiche antiche, in quanto il saper ben parlare in pubblico risultava cruciale non solo in ambito giudiziario, ma anche per intraprendere la carriera politica e giungere così a ricoprire una posizione di rilievo nella società. Esaurita la funzione dei maestri, è la città stessa a subentrare nella formazione dei giovani con la sua azione educatrice. Essa insegna le proprie leggi ai suoi membri, obbligandoli ad agire nel loro rispetto (326c-e). La *polis* diventa così l'ultimo agente educativo, a coronamento di un percorso che va dalla privatezza dell'*oikos* verso una sempre maggiore socializzazione, fino a sfociare nella dimensione pubblica della sfera politica.

Vi è dunque, per la *paideia* classica, una sorta di coesistenza tra livello privato e livello pubblico. Da un lato, l'educazione è interamente demandata all'iniziativa familiare: non vi è un'istituzionalizzazione formalmente centralizzata, a livello della *polis*, dell'impresa educativa⁸. Dall'altro, vi è una compartecipazione, per quanto indiretta, della *polis* nel processo educativo nella misura in cui è questa a dettarne le linee di fondo e a operarvi una supervisione dettata dall'interesse a perpetuare se stessa e a esercitare una qualche forma di controllo sulla formazione dei suoi futuri membri. La *paideia* è infatti finalizzata, in ultima istanza, a

8 Per questo, è più corretto parlare non tanto di scuole, quanto di maestri. Si tratta, infatti, di istitutori assunti e stipendiati in proprio dal singolo capofamiglia, benché l'insegnamento potesse avvenire in edifici a ciò adibiti, situati sulla pubblica via ma gestiti da privati. Sugli aspetti concreti dell'educazione greca e sulla progressiva tendenza verso un sempre maggiore intervento pubblico in materia, cfr. Manacorda (1983: 192-198).

integrare i giovani nel tessuto cittadino, rendendoli membri omogenei di una stessa comunità sociale e politica. In assenza di canali di coercizione diretta quali quelli propri di uno Stato moderno, è l'insieme delle pratiche cittadine – produttive, culturali, ecc. – a garantire la coesione sociale e a contrastare le tensioni e scissioni di una realtà perennemente percorsa dalla *stasis*, assicurando così la continuazione dello *status quo* (Lanza *et al.*, 1977). Per raggiungere tale scopo, l'educazione resta il canale privilegiato, così che la città antica si configura, nel suo complesso, come agente formativo⁹. La *paideia* antica è, pertanto, l'esito di una complessa interazione di pubblico e privato.

2. LA PAIDEIA NELLA REPUBBLICA

La riflessione teorica di Platone sull'educazione si inserisce in tale contesto, apparentemente adottando il modello pedagogico tradizionale, ma al tempo stesso reinterpreandolo. Dalla *paideia* coeva, Platone mutua non solo la scansione tradizionale in musica e ginnastica, ma anche la finalità etico-politica e il carattere mimetico, in quanto l'apprendimento – come si è detto – avveniva principalmente tramite l'emulazione dei modelli offerti dal repertorio poetico.

Prima facie, Platone valuta positivamente l'educazione tradizionale: Socrate afferma, infatti, che è “difficile scoprirne una migliore”, quando, nella *Repubblica*, è interpellato su come “educare nel discorso” gli abitanti della città (II, 376d-e, trad. M. Vegetti, 2007¹⁰).

A ben vedere, però, Platone rifiuta le ragioni profonde della bipartizione in educazione dell'anima (musica) ed educazione del corpo (ginnastica), unificandole in un'unica *paideia*. Alla base della rimodulazione del paradigma pedagogico tradizionale da parte di Platone vi è l'identificazione di un nuovo soggetto: protagonista del percorso educativo non è più il bambino o il giovane, bensì l'anima. Ad essa si rivolgono le indicazioni platoniche, e l'esercizio fisico stesso deve essere finalizzato a conseguire la corretta configurazione psichica (Charlot, 1977: 234; Brancacci, 2005: 91-92). L'educazione viene così riformulata come psicagogia, ovvero come processo di formazione dell'individuo attraverso l'azione plasmatrice sull'anima di musica e poesia, a cui Platone riconosce un potere di seduzione che non cessa neanche nell'età adulta.

9 Tale funzione è documentata anche in letteratura, ad es. nel noto verso di Simonide secondo cui “la città educa l'uomo” (fr. 53D: *polis andra didaskei*). Lo stesso spirito di appartenenza comunitaria, seppur declinato in toni propagandistici, permea il celebre *Epitafio* di Pericle in Tucidide: l'intera città di Atene è qui definita ‘scuola’ (*paideusim*) dell'Ellade (*La guerra del Peloponneso*: II.41), nel duplice senso che è essa stessa nel suo complesso un'impresa educativa e un modello a cui tutte le altre *poleis* devono guardare. Per una lettura sociologica della città come impresa educativa, cfr. Vegetti (1987).

10 A questa edizione si fa riferimento per tutti i passi citati.

Alle discipline previste dal *curriculum* educativo, in una scala ascendente che dalla ginnastica procede fino alla dialettica¹¹, è affidato il compito di volgere l'anima verso l'essenza, effettuandone la conversione al vero e al reale (VII, 525c). Scopo ultimo dell'educazione è dunque quello di distogliere l'anima dal sensibile e di convertirla all'intelligibile, conducendola alla contemplazione delle Idee e, in particolare, del Bene in sé. In questo senso, Platone condivide con le concezioni precedenti lo scopo ultimo dell'educazione – ovvero formare alla virtù – ma inserisce il suo progetto pedagogico all'interno di una cornice più ampia, che presuppone una concezione psichica e antropologica ben precisa e interessa al tempo stesso la sfera etico-politica, estetica e ontologica.

In considerazione di questa convergenza di significati, la *Repubblica* dedica ampio spazio al tema dell'educazione: i libri II-IV e parte del X, che si concentra in particolare su una critica alla *mimesis* su base gnoseologica e ontologica. La trattazione della *mousike* si inserisce qui all'interno del progetto politico di una città retta dalla giustizia e non riguarda direttamente l'educazione dei fanciulli in senso stretto, ma è piuttosto volta a formare il ceto dei futuri difensori conformemente al principio dell'*oikeiopragia*. La ricaduta politica del modello educativo prescelto è sottolineata dallo stesso Socrate:

Ma in qual modo questi uomini ci verranno allevati ed educati? E l'indagine di questo problema non ci farà forse fare qualche progresso nella direzione di scorgere ciò su cui verte tutta la nostra ricerca: in qual modo la giustizia e l'ingiustizia nascano nella città? (II, 376c8-d1).

Il programma educativo annunciato nel seguito è volto a instaurare la corretta conformazione psichica degli individui appartenenti al ceto dei *phylakes*. Costoro devono infatti sviluppare una natura ai limiti del contraddittorio, al tempo stesso razionale e desiderosa di apprendere (filosofica) e reattiva a livello emozionale (collerica) (II, 375b ss.). La soluzione per realizzare tale problematica coesistenza di aspetti psichici è offerta dal modello del cane da guardia, mite con gli amici e aggressivo con i nemici: soltanto l'addestramento – e dunque, fuor di metafora, l'educazione – può realizzare un equilibrio così complesso. Si tratta di coltivare nei guardiani

11 Se il binomio tradizionale di musica e ginnastica – seppure debitamente epurate ed eticamente riorientate – mantiene la sua validità quale educazione di base comune all'intero ceto dei difensori, la *Repubblica* VII individua poi un *curriculum* specifico di istruzione superiore per quel gruppo selezionato di individui, i più meritevoli, che dovranno ricoprire, un giorno, le cariche di governo all'interno della città, ovvero i filosofi. Si tratta dello studio delle matematiche tra i venti e i trent'anni, seguito da cinque anni dedicati alla dialettica e, infine, da un tirocinio quindicennale nelle cariche politiche. Raggiunti i cinquant'anni, coloro che avranno portato a compimento l'intero *iter* potranno finalmente trascorrere la maggior parte del proprio tempo nella filosofia, ricoprendo, però, a turno le posizioni di comando e reggendo la *polis* nell'interesse comune (540a-c).

una spiccata sensibilità, a riconoscere in ogni ambito il bello e il brutto e a rifuggire il male in ogni sua forma (etica, estetica, ecc.). La scansione tradizionale in *paideia* dell'anima e *paideia* del corpo è così superata in nome di una formazione globale e unitaria, attenta in primo luogo a instaurare l'accordo tra le varie istanze psichiche in un rispecchiamento tra il microcosmo dell'anima e il macrocosmo della *polis*: solo in una città i cui cittadini presentino un'anima correttamente armonizzata possono darsi concordia e giustizia.

Mirando a modellare il carattere in vista della giustizia, la *mousike* mantiene la sua dimensione etica tradizionale, che risulta, però, reinterpretata alla luce del progetto politico platonico, e addirittura radicalizzata. La *paideia* antica viene così sottoposta a una severa operazione di revisione ed emendamento in base a criteri di tipo morale. Il programma di rifondazione platonica dell'educazione prende le mosse, nel libro II, dall'analisi e dalla successiva epurazione dei miti tradizionali e delle menzogne dei poeti, rei di aver descritto la divinità dedita a comportamenti vergognosi e a nefandezze. Tali discorsi rappresentano dunque una minaccia per la società, in quanto potrebbero influenzare negativamente la condotta dei cittadini. Da essi vanno tenuti lontani in primo luogo i giovani, la cui anima è più facilmente influenzabile (II, 377b). I miti tradizionali vanno sostituiti con nuovi racconti, eticamente corretti e in grado di indirizzarne i fruitori alla virtù grazie ai modelli moralmente irreprensibili che vi vengono rappresentati¹². Il discorso platonico assume così un carattere prescrittivo, giungendo a imporre una vera e propria censura su tutti quei miti e quelle armonie che non soddisfano i principi posti alla base della nuova società. Il criterio etico deve regolare la scelta di che cosa ammettere o meno nella *kallipolis*: se la produzione poetica ha carattere mimetico, la sua liceità dipenderà dal tenore morale dei personaggi e delle azioni da essa imitati, nonché dai ritmi e dagli strumenti coinvolti nella *performance* artistica¹³.

La drastica revisione a cui Platone sottopone la *paideia* tradizionale costituisce, a ben vedere, un tentativo di soluzione alla presa d'atto di una crisi storica generale. Modello da esorcizzare è l'Atene democratica contemporanea, la cui condizione patologica si caratterizza per un eccesso di

- 12 Si tratta dei cosiddetti *typoi peri theologias* (II, 379a5). La riforma platonica del repertorio poetico tradizionale consta di una triplice analisi: contenuti, forma espressiva (la cosiddetta *lexis*) – che insieme costituiscono “che cosa bisogna dire e come bisogna dirlo” (398b7-8) – e accompagnamento musicale. La bibliografia su questi temi è sterminata. Per un inquadramento generale, cfr. Gastaldi (1998).
- 13 La poesia antica era, infatti, inseparabile dall'elemento musicale, consistendo di tre aspetti: parole, armonia e ritmo. Come per i contenuti e la forma espressiva, anche per la musica Platone attua una parallela operazione di emendamento secondo criteri morali vicini all'etica musicale di Damone e Laso di Ermione. In quest'ottica, la melodia deve assolvere unicamente alla funzione di accompagnamento, subordinandosi al testo in quanto portatore del messaggio etico (III, 398e-399c). Platone si schiera così contro la crescente autonomizzazione, in atto all'epoca nella lirica tradizionale, della componente musicale rispetto a quella verbale, con conseguente evoluzione delle pratiche musicali verso un virtuosismo fine a se stesso. Su questi temi, Brancacci (2008; 2010).

libertà ormai divenuto licenza, determinandone la decadenza politica e sociale. A tale scenario, Platone contrappone un ritorno all'Atene del passato e alla sua positività primigenia quale paradigma a cui ispirarsi per risollevere le sorti morali della *polis* presente.

La radicalità della proposta platonica in materia educativa trova così giustificazione sul piano etico-politico. Alla crisi dell'Atene storica e della sua *paideia*, la *Repubblica* risponde in maniera netta, ovvero con l'abolizione di quell'*oikos* che, tracciando una sorta di città nella città, rappresenta per Platone il principale colpevole della disgregazione sociale e del fallimento educativo. Obiettivo finale, a cui anche la rinnovata *paideia* deve essere asservita, è infatti la coesione politica, rispetto alla quale la dimensione privata della famiglia si pone come una minaccia da scongiurare a tutti i costi, pena il fallimento del nuovo progetto politico. Essendo l'educazione affidata, all'epoca, al singolo nucleo familiare, non vi è garanzia di omogeneità nella trasmissione dei valori comunitari: è questo potenziale disgregante che l'abolizione del privato nella *Repubblica* è tesa a neutralizzare. In una società comunitaria qual è la *kallipolis* si realizza finalmente quel controllo sociale sull'educazione che la *polis* storica non era riuscita ad attuare, dettando solo le linee generali nella formazione dei suoi membri e lasciando poi eccessiva discrezionalità ai singoli capifamiglia. Abolita la famiglia *tout court*, finalmente l'educazione può essere pienamente centralizzata e asservita in maniera uniforme agli scopi comunitari e alla preservazione della società stessa.

Lo scenario prospettato dalla *Repubblica* è, dunque, tutto sommato ottimistico, seppure al netto di un drastico intervento sullo *status quo*.

3. DALLA REPUBBLICA ALLE LEGGI

Le coordinate generali della proposta politica platonica appaiono fortemente mutate nelle *Leggi*¹⁴. È questa l'ultima opera platonica, rimasta incompiuta, in cui tre personaggi – l'Ateniese, il cretese Clinia e lo spartano Megillo – discutono della costituzione di una città progettuale, Magnesia, e di quale codice di leggi sia opportuno dotarla. La provenienza geografica dei personaggi è indice dell'ineludibilità del confronto con i paradigmi storico-culturali dell'epoca, benché all'insegna dell'ambivalenza e di un complesso tentativo di mediazione tra le costituzioni vigenti. Al criterio teorico del meglio, imperante nella *Repubblica*, si sostituisce nelle *Leggi* il criterio pratico del possibile: se il paradigma in cielo della *kallipolis* rappresenta

14 Dopo una prolungata scarsità di frequentazione da parte della critica, quest'opera è stata oggetto di un rinnovato interesse di ricerca ed è oggi considerata, insieme alla *Repubblica*, uno dei vertici del pensiero politico platonico. Tra gli studi complessivi sulle *Leggi* ora a disposizione si segnalano qui, senza alcuna pretesa di esaustività: Balaudé (1995); Lisi (2001b) e Scolnicov & Brisson (2003), che raccolgono entrambi i lavori presentati a congressi internazionali espressamente dedicati a quest'opera platonica; Bobonich (2010).

ancora un termine di riferimento insuperabile, per Magnesia vige il *second best* del richiamo alla fattualità (739e-740a). In altri termini, si tratta ora di calare il modello astratto delineato dalla teoria nella realtà concreta, facendo i conti con il dato storico.

Vi è, a ben vedere, una linea di continuità tra *Repubblica* e *Leggi*¹⁵. I problemi e gli scopi perseguiti nelle due opere sono affini: la stabilità dell'assetto politico, la preoccupazione per l'instaurazione di una forma di governo giusta e la questione morale declinata come sviluppo globale delle virtù. Tuttavia, rilevanti sono le divergenze. Il mutato quadro antropologico delle *Leggi*, esemplificato dall'impetosa quanto efficace metafora dell'uomo come marionetta (644d-645a), soggiace a una modificazione nel ruolo assegnato alle leggi, il cui dominio appare ora assoluto. Se nella *Repubblica* la fiducia nella capacità dei cittadini, purché ben formati, di adottare spontaneamente un comportamento virtuoso sfociava nella rinuncia a una legislazione troppo minuziosa, poiché le norme diventano superflue in una comunità di individui moralmente eccellenti, nelle *Leggi* l'esigenza di un controllo capillare sul riottoso materiale umano determina la necessità di regolamentare ogni singolo aspetto della vita quotidiana dei cittadini.

In questo scenario, anche il modo di intendere la *paideia* subisce una significativa torsione, trasformandosi in opera di raddrizzamento più che di educazione, assumendo la funzione di un processo di condizionamento costante, finalizzato all'interiorizzazione delle norme da parte dei cittadini. Le leggi diventano così il principale e imprescindibile mezzo per instaurare il consenso e consolidare l'obbedienza in seno alla comunità cittadina¹⁶.

Ciò spiega una divergenza di fondo tra le proposte educative, rispettivamente, di *Repubblica* e *Leggi*¹⁷: se i *curricula* di studi prospettati nelle due opere sono in gran parte sovrapponibili, essi si pongono tuttavia in un rapporto quasi di rovesciamento. La *Repubblica*, infatti, trascurando

- 15 La questione dell'evoluzione del pensiero platonico dalla *Repubblica* alle *Leggi*, e in particolare della compatibilità dei due progetti politici, è ampiamente dibattuta. Per un quadro delle possibili interpretazioni, cfr. Laks (2005: 33 ss.). Sembra lecito affermare che l'approccio delle *Leggi* sia nel complesso più tradizionale di quello della *Repubblica*, benché la questione del rapporto tra le due opere sia molto più complessa e sfumata di quanto si possa sviluppare in questa sede. In particolare, contro l'interpretazione di un'involuzione platonica nel passaggio dall'uno all'altro progetto politico si pone la tesi di una "rottura progressista" avvenuta nelle *Leggi*, sostenuta ad es. da Bobonich (1996: 7 ss.) e Mouze (2005: 206-210). Per una lettura convergente dei due dialoghi, Morrow (1960: 574).
- 16 Il tema della persuasione in relazione all'obbedienza occupa un ruolo di primo piano nelle *Leggi* platoniche. In particolare, giocano un ruolo fondamentale in questo senso i preamboli persuasivi anteposti ai vari gruppi di leggi che regolano la vita dei cittadini, su cui si è molto discusso: cfr., ad es., Gastaldi (1984b), Waugh (2001) e Laks (2005: soprattutto 129-163).
- 17 Molto si è discusso su questo confronto: cfr. Bury (1937: 305), Cleary (2003: 165-166) e, in una prospettiva più ampia, Castelnérac (2008). L'interpretazione secondo cui le due proposte si completerebbero perfettamente, così che le *Leggi* integrerebbero il tassello mancante nella *Repubblica*, ovvero la fase antecedente all'*iter* educativo qui descritto (Lodge, 2000), mi sembra costituire, tuttavia, un'eccessiva semplificazione.

l'educazione primaria degli abitanti della *kallipolis*, si occupava piuttosto della formazione dell'*élite*, individuando dapprima il percorso educativo dei difensori e selezionando poi all'interno di questi ultimi il gruppo dei migliori, i futuri governanti, a cui soltanto era riservata l'istruzione più elevata. Le *Leggi* capovolgono il rapporto tra educazione di base e superiore, in quanto l'interesse di Platone si rivolge qui primariamente alla formazione del cittadino ordinario di Magnesia, la cosiddetta *smikra paideia* (735a4), e soltanto secondariamente alla più esatta *paideia* (*akribestera paideia*: 965b1), destinata esclusivamente ai magistrati di grado più elevato, membri del Consiglio Notturmo di cui si occupa *Leggi* X-XII. Tale differenza si spiega con il fatto che la *Repubblica* si interrogava su quale fosse la forma di governo migliore per la città e, dunque, su come il potere dovesse essere esercitato per realizzarvi la giustizia: di conseguenza, l'interesse teorico era volto principalmente a forgiare una classe di governo virtuosa. Platone sembra infatti ritenere che, una volta consegnato il potere ai filosofi-re, ogni ostacolo all'instaurarsi della giustizia sarà stato rimosso e tutto andrà per il meglio. Nelle *Leggi*, invece, emerge prepotentemente la consapevolezza che una maggiore attenzione deve essere dedicata non solo a come governare, ma anche a come essere governati: il *focus* si concentra quindi sulla base cittadina, che deve essere parimenti plasmata al fine di realizzare il corretto assetto politico. Questo aspetto costituisce un elemento di spiccata originalità e modernità per l'epoca, testimoniando così del carattere profondamente complesso di un'opera a lungo relegata al ruolo di involuzione reazionaria nel pensiero platonico e che invece costituisce un contributo fondamentale nella lunga riflessione che ha infine portato alla realizzazione della democrazia contemporanea¹⁸.

4. L'EDUCAZIONE NELLE LEGGI

In particolare, nelle *Leggi* il tema dell'educazione¹⁹ è introdotto già nel libro I, dove si sostiene che questa debba mirare “fin dall'infanzia alla virtù infondendo nel giovane il desiderio appassionato di diventare un cittadino esemplare, capace di comandare e di obbedire secondo giustizia” (643e4-6,

18 La rivalutazione delle *Leggi* è stata resa possibile da una progressiva crescita di interesse e di studi che da qualche decennio sono stati dedicati a questo testo. Per una ricostruzione delle vicende interpretative dell'opera, con particolare attenzione alle sue riletture successive e all'influenza decisiva che le *Leggi* hanno avuto sulla teoria moderna dello Stato democratico (ad es. tramite l'idea del potere giuridico e della regolamentazione legislativa, oggi fondamento riconosciuto della democrazia occidentale), cfr. Lisi (2001a) e, più in generale, Lisi (2001b) e i lavori di Neschke-Hentschke, ad es. Neschke-Hentschke (1995).

19 Per un inquadramento generale della proposta educativa di Platone nelle *Leggi*, oltre ai già citati Bury (1937) e Cleary (2003), cfr. Gastaldi (1984a), Laurent (2000) e Agne (2007), attento anche agli aspetti storico-linguistici.

trad. F. Ferrari & S. Poli, 2005²⁰). L'individuazione dell'educazione corretta (*orthe paideia*) come quella in grado di rendere più belli – in senso estetico ma innanzitutto etico – corpi e anime (788c6-8) è ripresa e approfondita nel libro II, dove viene più strettamente ricondotta alla *choreia*, l'abbinamento di danza e canto, e dunque alla *mousike*, in linea con il paradigma tradizionale e con la trattazione sviluppata nella *Repubblica*.

L'esposizione di una specifica proposta educativa è invece affidata al libro VII, dopo che il VI ha regolamentato matrimoni e procreazione alla luce dell'interesse di stato²¹ – un'ingerenza del legislatore dettata dalla necessità di garantire il meglio per la comunità. L'*iter* educativo qui individuato segue una rigida scansione per fasce d'età, secondo il modello spartano. Il futuro *polites* è disciplinato in ogni fase di crescita, dalla gestazione all'età adulta. Il progetto educativo di Magnesia è finalizzato alla trasmissione delle usanze comunitarie e dei valori civici, grazie all'introiezione di comportamenti corretti e buone abitudini, allo scopo di sviluppare la virtù nei cittadini.

Nello specifico, il *curriculum* è strutturato come segue. Fino ai tre anni viene prescritto il movimento, quanto più possibile costante e ordinato, in quanto foriero di effetti benefici sull'anima e sul corpo. Tra i tre e i sei anni, i bambini dovranno essere radunati nei luoghi sacri, dove scopriranno in maniera spontanea giochi da condurre insieme, sotto la costante supervisione di adulti appositamente incaricati, che dovranno vegliare al mantenimento di temperanza e giustizia. Il compimento dei sei anni coincide poi con la separazione dei sessi: i maschi dovranno essere avviati all'equitazione e all'uso delle armi, benché anche le femmine siano tenute ad apprendere i rudimenti di tali discipline. A partire da questa età inizia una sistematica istruzione nella danza e nel canto: tra i dieci e i tredici anni i bambini dovranno seguire lezioni di lettura e scrittura; tra i tredici e i sedici imparare a suonare la lira e, infine, tra i sedici e i venti verranno loro impartite nozioni di aritmetica, geometria e astronomia di base, oltre alla ginnastica e agli esercizi militari.

La maggiore innovazione della proposta educativa platonica in *Leggi* VII risiede nella grande attenzione rivolta all'allevamento e all'educazione dei bambini, in particolare dei più piccoli, e nel riconoscimento della fondamentale importanza dei primi anni di vita per lo sviluppo di un *habitus* virtuoso. Se la *Repubblica* si occupava dell'educazione intesa genericamente come formazione dei cittadini e non poneva esplicita attenzione all'infanzia, nelle *Leggi* il bambino diventa oggetto di un interesse genuino e specifico: troviamo finalmente – per tornare alla distinzione avanzata in partenza – una teoria pedagogica in senso stretto, perché la proposta pla-

20 A questa edizione si fa riferimento per tutti i passi citati.

21 Viene fissata, ad es., un'età – distinta per uomini e donne – per gli sponsalizi, multe per chi non si sposa e vengono addirittura disciplinati promesse di matrimonio, sacrifici prenziali, doti e banchetti nuziali (773a ss.).

tonica è qui modellata su una specifica analisi della natura infantile²², pur rimanendo subordinata al discorso politico.

Il bambino costituisce, per Platone, una figura deficitaria di *logos*, analogamente allo schiavo, al barbaro, alla donna e, all'estremo di tale fenomenologia, all'animale: dominato dalle passioni, esso ricade sul versante della natura e del corpo. Il cucciolo d'uomo è descritto come il più difficile da addomesticare: "quanto più infatti ha la fonte del pensiero non ancora domata, è insidioso, astuto e il più insolente degli animali" (808d).

Il bambino, totalmente succube della dinamica di piacere e dolore, si esprime attraverso grida e pianti (791e-792a), manifestando il disordine e l'agitazione propri di un'anima soggetta all'elemento corporeo e non ancora volta all'intelligibile. Eppure, possiede in sé il germe di una razionalità latente: un'innata attrazione per l'ordine, che si manifesta nell'attitudine all'imitazione e nell'amore per ritmo e armonia. La strategia dell'educatore deve dunque non tanto reprimere tali istinti quanto indirizzarli a proprio vantaggio, sfruttando per i propri scopi la naturale propensione del bambino al piacere.

La natura infantile, infatti, è ancora molle e plasmabile, dunque suscettibile di un intervento correttivo: la fiducia platonica nell'ortopedia educativa trova giustificazione a livello fisiologico²³. Si comprende così l'insistenza sulla necessità di regolamentare finanche le primissime fasi di vita dell'individuo, per imprimergli la corretta direzione di crescita, che sarà determinante per il successivo sviluppo verso la virtù²⁴. Si tratta di occuparsi del bambino non solo appena nato, ma addirittura prima della sua venuta al mondo, quando ancora si trova nel grembo materno, dettando indicazioni di massima a madri e nutrici (788a ss.)²⁵. In particolare, Platone raccomanda il movimento fin dalla gestazione, prescrivendo regolari passeggiate alla donna incinta al fine di modellare il nascituro (789a-e) e imponendo poi alle nutrici di portare i bambini in braccio almeno fino ai tre anni, per

22 Secondo alcuni, lo scavo psicologico su cui si basa la proposta educativa delle *Leggi* è addirittura superiore a quello della *Repubblica*: Despland (1985: 194); cfr. anche Castel-Bouchouchi (1995) e Laurent (2000). Per un'analisi dell'infanzia in Platone da un punto di vista antropologico, Charlot (1977).

23 In ragione della sua plasmabilità, è possibile agire su di essa per imprimervi la forma desiderata, come mostra l'immagine della cera (789e2). Su questi temi, cfr. Vegetti (1983).

24 L'importanza delle prime fasi di vita per le sorti future viene ribadita in più luoghi: cfr. 790c8-9. L'immagine utilizzata è quella del germoglio: "il primo germoglio di ogni essere vivente – sia che si tratti di piante sia di animali domestici e selvaggi, sia di uomini –, se parte bene, ha grandissima capacità di portare convenientemente a completezza la qualità della sua natura" (*Leggi*: VI, 765e3-766a1). Cfr. anche 788d4 ss.

25 Platone è ben consapevole dell'eccentricità di tale proposta, in quanto maternità, gestazione e, in generale, i vari aspetti attinenti all'allevamento dei figli – la cosiddetta *trophe* – erano indiscussa prerogativa femminile. L'Ateniense riconosce esplicitamente l'atopia di un simile discorso (789b3), ma ne difende al tempo stesso l'imprescindibilità (788c1-2). Cfr. anche 789e-790a; 797a.

evitare le storpiature, fisiche e soprattutto morali, a cui la loro natura molle potrebbe esporli (789e3-9)²⁶.

L'ulteriore cardine su cui si regge la proposta pedagogica delle *Leggi* è rappresentato dal gioco²⁷, centrale soprattutto nella seconda fase educativa, tra i tre e i sei anni. L'inedito riconoscimento platonico delle attività ludiche per i bambini²⁸ ha, ancora una volta, una base socio-politica. Il gioco, lungi dall'essere un mero passatempo infantile, è rilevante per la disposizione psichica poiché, grazie a esso, i bambini sono in grado di imparare il significato delle regole e di acquisire dei principi di condotta – competenze che si tradurranno nella capacità di attenersi alle norme cittadine una volta diventati adulti²⁹. Platone investe così i giochi infantili di un ruolo cruciale all'interno del suo progetto politico, postulandone una rigorosa regolamentazione a livello giuridico. Fondamentale è che le attività ludiche permangano le stesse e non cambino rispetto al passato, per impedire che, giocando nuovi giochi, i bambini introiettino inedite modalità di comportamento, stravolgendo i costumi e, in ultima istanza, portando al degrado sociale e politico. Per il conservatorismo platonico, infatti, “il cambiamento, eccetto che dei mali, è di gran lunga la cosa più pericolosa di tutte” (797d9-10).

Ancora una volta, Platone rivendica alla teoria un ambito tradizionalmente ignorato dal legislatore, sostenendone la rilevanza contrariamente all'opinione corrente (797a7-c9).

In questo senso, si produce una sorta di rovesciamento assiologico, per cui il gioco (*paidia*) diventa cosa serissima (*spoudaiotaton*), componente irrinunciabile dell'educazione e essenziale per sviluppare nei cittadini la virtù civica³⁰. I giochi infantili trovano così la loro naturale prosecuzione in attivi-

26 La massimizzazione del movimento, anche passivo, va perseguita costantemente, tanto che la condizione dei più piccoli deve essere il più possibile come se si trovasse perennemente in mare (790c5-9). L'importanza del movimento, in particolare in relazione all'infanzia, è un elemento proprio della tradizione ippocratica: cfr. soprattutto il *De natura pueri*. I benefici del movimento agiscono a livello fisico, agevolando la digestione dei nutrienti (789d) e a livello psichico, contrastando le paure e riportando la calma nell'irrequieta anima infantile (790d-791b).

27 Per una contestualizzazione storica del gioco nell'antica Grecia e in particolare in Platone, cfr. D'Angour (2013).

28 Nel mondo antico, sarà poi soprattutto Quintiliano a insistere sull'importanza del gioco per i bambini (*Institutio oratoria*: I.3, 10 ss.)

29 Sull'intreccio di attività ludiche e serie nelle *Leggi*, cfr. Jouët-Pastré (2006). Per questa interpretazione estesa, in chiave antropologica, dell'importanza del gioco, il testo di riferimento fondamentale è Huizinga (1967), secondo cui tutte le forme di cultura sono da considerarsi, in ultima istanza, predicate su forme di gioco. In questa stessa prospettiva, Geertz (1973: 412-453) ha sviluppato la nozione di *deep play*: non si può separare del tutto il gioco dei bambini dai prodotti della cultura più elevata, che sono piuttosto espressioni più complesse di una stessa creatività. In generale, la letteratura che intreccia teoria del gioco e teoria dell'educazione è oggi estremamente vasta: a mero titolo esemplificativo, cfr. Bondioli (2002) e Bobbio & Bondioli (2019).

30 Su questo rovesciamento insiste particolarmente già Bury (1937: 311 ss.), mostrando come esso finisca per attribuire un nuovo significato al tempo stesso anche all'arte e alla religione.

tà adulte quali le celebrazioni per le feste cittadine e le processioni religiose, nonché i canti e le danze corali che a queste si accompagnano. Il discorso platonico si carica in tal modo di risonanze teologiche, poiché il termine di riferimento ultimo di questo tipo di vita deve essere il dio, a cui bisogna tentare di rendersi il più possibile simili e graditi (803e). Il corretto modo di vivere (*orthos bios*), infatti, deve perseguire la serenità, uno stato intermedio tra piacere e dolore che è proprio della divinità (792d-e): la vita più giusta è anche la più piacevole, poiché “la vita più felice è quella all’insegna della giustizia” (662e9). Le pratiche prescritte dal legislatore sono pienamente finalizzate a tale ideale di vita giusta, felice e pia; in quanto forme riconducibili all’ambito della *paidia* e dunque piacevoli, esse rendono inoltre superflua la coercizione, instaurando una spontanea cooperazione con le leggi e sfociando in un volontario assoggettamento dei cittadini allo *status quo*.

In questa prospettiva, nulla può essere lasciato al caso e tutto deve essere regolamentato dalla comunità cittadina. Diversamente da quanto avveniva nell’Atene dell’epoca, alle singole famiglie non verrà concessa alcuna discrezionalità nell’educazione dei propri rampolli, in considerazione della ‘ragion di stato’: “ogni uomo e ogni bambino, per quanto è possibile, devono necessariamente essere educati, poiché essi appartengono più alla città che ai loro genitori” (804d4-6). L’educazione postulata da Platone è fortemente centralizzata, con scuole e spazi comuni (804c-d), maestri stipendiati direttamente dalla comunità (813e3-6) e un *curriculum* di studi rigidamente fissato per legge nei minimi dettagli e uguale per tutti, sia nei contenuti che nella scansione temporale (810a).

Quella delle *Leggi* rappresenta, per il mondo antico, la prima proposta organica di un’istruzione totalmente pubblica, oltre che permanente e onnicomprensiva, che coinvolge non solo i fanciulli ma anche gli adulti, e parimenti maschi e femmine³¹. In quanto finalizzata alla virtù civica, la *paideia* è al tempo stesso anche *paideia* morale e politica: la città rivendica a sé in modo totalizzante l’*iter* formativo dei fanciulli quale garanzia di coesione sociale e stabilità politica.

Si attua così, nelle *Leggi*, una ridefinizione dei confini tra pubblico e privato – benché diversamente declinata rispetto alla *Repubblica*. Per Platone, l’educazione tradizionale, essendo affidata all’iniziativa del singolo e alla dimensione privata della casa, comportava un elevato potenziale disgregante a livello sociale:

Infatti in privato e nella vita domestica eventi numerosi e piccoli e non manifesti a tutti, che facilmente per il dolore, il piacere e il desiderio di ciascuno accadono in modo diverso dai consigli del legislatore, potrebbero rendere di ogni specie e diversi l’uno dall’altro i costumi dei cittadini. Questo è un male per le città; e infatti per la piccolezza e la frequenza di queste infrazioni fare delle leggi che stabiliscano delle pene non è né conveniente né decoroso,

31 Sull’inclusione delle donne nelle *Leggi*, per evitare una “città dimezzata” (805a7-8) come quella storica: 814a-b; cfr. ad es. Samaras (2010).

ma distrugge anche le leggi messe per iscritto, perché gli uomini si abituanano a trasgredirle in questioni piccole e frequenti (788a5-c1).

La diagnosi platonica rimane dunque immutata. Tuttavia, se la soluzione prospettata dalla *Repubblica* eliminava il problema alla radice tramite l'abolizione della famiglia, le *Leggi* propongono un compromesso alla luce del fattuale. Platone riconosce ormai l'esistenza di una sfera privata in seno alla comunità, ma rivendica anche questa alla *longa manus* del legislatore. Egli ammette così che le prime fasi formative siano affidate a madri e nutrici, al riparo delle mura domestiche, ma al tempo stesso sostiene che la città debba assumere il controllo della *trophe* e sorvegliare come questa si svolge nell'*oikos*, assimilando tali figure, tradizionalmente sfuggenti al controllo della ragione, al progetto politico di Magnesia, come alleati invece che potenziali minacce. Le due dimensioni, pubblica e privata, devono ora procedere in reciproco accordo:

A meno che la vita privata nelle città non vada bene, invano uno crederebbe che quella pubblica possa avere una qualche stabilità di legislazione, e pensando questo, egli stesso si potrebbe servire delle leggi che ora stiamo fissando e, servendosene e amministrando bene al contempo la propria casa e la propria città, potrebbe essere felice (790b2-6).

5. CONCLUSIONI

In conclusione, la riflessione platonica sull'educazione, in particolare infantile, è attraversata da una serie di ambiguità parallele: tra pubblico e privato, tra gioco e serietà, tra spontaneità e norma.

Queste scaturiscono da un paradosso di fondo che riguarda l'idea di infanzia. Se, da un lato, il bambino è, secondo il pensiero antico, per natura cattivo a causa di una ragione ancora carente, dall'altro, se correttamente educato, cioè plasmato fino ad avviarlo alla rettitudine, può diventare un adulto e un cittadino virtuoso. Il pessimismo antropologico di Platone si accompagna così a un ottimismo progettuale, a una fiducia nelle capacità correttive dell'educazione che non viene meno neanche nel mutato scenario delle *Leggi*: anche qui, infatti, coloro che siano stati educati rettamente diventeranno uomini buoni (I, 644a-b).

L'infanzia è, per eccellenza, il luogo teorico degli opposti: di quello negativo in quanto regno dell'irrazionale, di quello positivo in quanto tempo in cui tutto è ancora possibile, *in primis* grazie al raddrizzamento educativo. In uno *slogan*, l'infanzia è al tempo stesso "assenza di umanità e promessa di umanità" (Charlot, 1977: 245, traduzione mia)³².

32 In questo senso, il vero rovesciamento avvenuto con Rousseau dalla pedagogia classica a quella moderna consisterebbe nel concepire l'infanzia come massima espressione dell'umanità e l'età adulta come sua degenerazione (Charlot, 1977: 245).

Alla domanda iniziale si tratta dunque di rispondere, come spesso accade, in maniera sfumata: vi è effettivamente in Platone, almeno in alcuni *loci*, un interesse specifico per l'educazione dell'infanzia, ma non è mai un interesse fine a se stesso e risulta piuttosto finalizzato alla teoria etico-politica. Il progetto pedagogico di Platone si inserisce sempre in un contesto più ampio, investendo inoltre la sfera estetica, ontologica e psicologica.

La percezione del bambino da parte degli adulti, oltre che di intellettuali e teorici, contribuisce, infatti, a dare forma a una certa concezione dell'infanzia che, a sua volta, influisce sulla quotidianità dei bambini in una determinata epoca, modificandone le esperienze e agendo sulle loro condizioni di vita materiale e sociale. Le idee sull'infanzia interagiscono così con le circostanze concrete della sua esistenza, in un'opera di condizionamento reciproco e costante che muta a seconda delle epoche storiche e concorre a costruire, modificandola, la realtà stessa (Aasgaard & Horn, with Cojocar, 2018: 5 ss.).

Il paradosso dell'infanzia – della sua fragilità e della sua potenzialità per il futuro – investe l'educazione di un'importanza cruciale per la società che si vuole costruire. Conseguentemente, a Magnesia la magistratura relativa all'educazione è “di gran lunga la maggiore tra le cariche più elevate della città” (765e2), e ad essa va riservata estrema cura. Si tratta di un valore che la politica attuale sembra avere scordato e che invece il pensiero classico, e Platone in particolare, avevano ampiamente riconosciuto:

L'uomo [...] se ha ottenuto una corretta educazione e una natura fortunata, suole diventare l'animale più divino e più mite, mentre, se non ha ricevuto un'educazione adeguata o buona, è il più selvaggio di tutte le creature che la terra produce. Per questo, il legislatore non deve permettere che l'educazione dei ragazzi sia questione secondaria e accessoria, ma in primo luogo, per cominciare, è necessario che sia ben scelto colui che si occuperà di loro e che sia tra i cittadini il migliore in tutto e che, ponendolo alla direzione di questa carica, lo si costituisca nel modo migliore possibile come sovrintendente dei giovani (*Leggi*: VI, 766a1-b1).

BIBLIOGRAFIA

- Aasgaard, R. & Horn, C., with Cojocar, O.M. (eds.) (2018), *Childhood in History. Perceptions of Children in the Ancient and Medieval Worlds*, London-New York: Routledge.
- Agne, D. (2007), “Le παῖς du livre VII des *Lois* de Platon: une nouvelle pédagogie de l'enfance”, in S. David & É. Geny (éd.), *Troïka. Parcours antiques. Mélanges offerts à Michel Woronoff*, Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises, vol. I, pp. 203-217.
- Balaudé, J.-F. (dir.) (1995), *D'une cité possible: sur les Lois de Platon*, Paris-Nanterre: Université Paris X-Nanterre.

- Becchi, E. (1996), “L’antichità”, in Ead. & D. Julia (a cura di), *Storia dell’infanzia*, vol. I: *Dall’antichità al Seicento*, Roma-Bari: Laterza, pp. 3-29.
- Ead. (2001), “Bambini platonici”, in A. Semeraro (a cura di), *L’educazione dell’uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, Firenze: La Nuova Italia, pp. 3-12.
- Bloomer, W.M. (ed.) (2015), *A Companion to Ancient Education*, Chichester: Wiley-Blackwell.
- Bobbio, A. & Bondioli, A. (a cura di) (2019), *Gioco e infanzia: teorie e scenari educativi*, Roma: Carocci.
- Bobonich, C. (1996), “Reading the *Laws*”, in C. Gill & M.M. McCabe (eds.), *Form and Argument in Late Plato*, Oxford: Clarendon Press, pp. 249-282.
- Id. (ed.) (2010), *Plato’s Laws. A Critical Guide*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bondioli, A. (2002), *Gioco e educazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Brancacci, A. (2005), “Musique et philosophie en *République* II-IV”, in M. Dixsaut (dir.), *Études sur la République de Platon*, vol. I: *De la justice. Éducation, psychologie et politique*, Paris: Vrin, pp. 89-106.
- Id. (2008), *Musica e filosofia da Damone a Filodemo. Sette studi*, Firenze: Olschki.
- Id. (2010), “Musica, *mimesis* e *paideia* nella *Repubblica* di Platone”, in *Giornale critico della filosofia italiana*, vol. 6, n. 3, pp. 467-490.
- Bury, R.G. (1937), “Theory of Education in Plato’s *Laws*”, in *Revue des études grecques*, vol. 50, n. 236-237, pp. 304-320.
- Castel-Bouchouchi, A. (1995), “Comment peut-on être philosophe? La notion platonicienne de *paideia* et son évolution de la *République* aux *Lois*”, in J.-F. Balaudé (dir.), *D’une cité possible: sur les Lois de Platon*, Paris-Nanterre: Université Paris X-Nanterre, pp. 57-78.
- Castelnérac, B. (2008), “Évolution de l’humanité et éducation au livre III des *Lois* de Platon”, in *Revue philosophique de Louvain*, vol. 106, n. 4, pp. 695-721.
- Charlot, B. (1977), “L’idée d’enfance dans la philosophie de Platon”, in *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 82, n. 2, pp. 232-245.
- Cleary, J.J. (2003), “*Paideia* in Plato’s *Laws*”, in S. Scolnicov & L. Brisson (eds.), *Plato’s Laws: From Theory into Practice. Proceedings of the VI Symposium Platonicum*, Sankt Augustin: Academia Verlag, pp. 165-173.
- D’Angour, A. (2013), “Plato and Play. Taking Education Seriously in Ancient Greece”, in *American Journal of Play*, vol. 5, n. 3, pp. 293-307.
- Despland, M. (1985), *The Education of Desire: Plato and the Philosophy of Religion*, Toronto: University of Toronto Press.
- Dillon, M.P.J. (2013), “Engendering the Scroll: Girls’ and Women’s Literacy in Classical Greece”, in J. Evans Grubbs & T. Parkin with R. Bell (eds.), *The Oxford Handbook of Childhood and Education in the Classical World*, Oxford: Oxford University Press, pp. 396-417.
- Ducat, J. (1999), “Perspectives on Spartan Education in the Classical Period”, in S. Hodkinson & A. Powell (eds.), *Sparta: New Perspectives*, London: Duckworth with The Classical Press of Wales, pp. 43-66.

- Evans Grubbs, J., Parkin, T., with Bell, R. (eds.) (2013), *The Oxford Handbook of Childhood and Education in the Classical World*, Oxford: Oxford University Press.
- Funghi, M.S. (1979), *Platone e l'educazione*, Torino: Loescher.
- Gastaldi, S. (1984a), "Educazione e consenso nelle *Leggi* di Platone", in *Rivista di storia della filosofia*, vol. 39, n. 3, pp. 419-452.
- Ead. (1984b), "Legge e retorica. I proemi delle *Leggi* di Platone", in *Quaderni di storia*, vol. 20, pp. 69-109.
- Ead. (1998), "Paideia/mythologia", in Platone, *La Repubblica*, traduzione e commento a cura di M. Vegetti, vol. II, libri II e III, Napoli: Bibliopolis, pp. 333-392.
- Ead. (2008), "Genitori e figli nella famiglia greca: teorie e pratiche dell'educazione", in E. Becchi (a cura di), *Figure di famiglia*, Palermo: Edizioni della Fondazione nazionale Vito Fazio-Allmayer, pp. 9-27.
- Geertz, C. (1973), *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, New York: Basic Books.
- Golden, M. (1990), *Children and Childhood in Classical Athens*, London: The Johns Hopkins University Press.
- Huizinga, J. (1967), *Homo Ludens. Il gioco come funzione sociale*, Milano: Il Saggiatore (ed. orig. 1938).
- Jaeger, W. (1934/1947), *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, 3 Bde, Berlin: de Gruyter (1^a trad. it. *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Firenze: La Nuova Italia, 1936).
- Jouët-Pastré, E. (2006), *Le jeu et le sérieux dans les Lois de Platon*, Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Kennel, N.M. (1995), *The Gymnasium of Virtue: Education and Culture in Ancient Sparta*, Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Laks, A. (2005), *Médiation et coercition. Pour une lecture des Lois de Platon*, Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Lanza, D., Vegetti, M., Caiani, G. & Sircana, F. (1977), *L'ideologia della città*, Napoli: Liguori.
- Laurent, J. (2000), "L'éducation et l'enfance dans les *Lois*", in *Revue philosophique de la France et de l'Étranger*, vol. 190, n. 1, pp. 41-56.
- Lisi, F.L. (2001a), "Contemporary readings of Plato's *Laws*", in Id. (ed.), *Plato's Laws and its Historical Significance*. Selected Papers of the I International Congress on Ancient Thought (Salamanca, 1998), Sankt Augustin: Academia Verlag, pp. 11-24.
- Id. (ed.) (2001b), *Plato's Laws and its Historical Significance*. Selected Papers of the I International Congress on Ancient Thought (Salamanca, 1998), Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Lodge, R.C. (2000), *Plato's Theory of Education*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Manacorda, M.A. (1983), "Scuola e insegnanti", in M. Vegetti (a cura di), *Oralità, scrittura, spettacolo*, Torino: Boringhieri, pp. 187-209.
- Marrou, H.I. (1948), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris: Éditions du Seuil (1^a trad. it. *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma: Studium, 1950).

- Moreau, J. (1956), “Platon et l’éducation”, in J. Château (éd.), *Les grands pédagogues*, Paris: Presses Universitaires de France, pp. 1-22.
- Morrow, G.R. (1960), *Plato’s Cretan City. A Historical Interpretation of the Laws*, Princeton: Princeton University Press.
- Mouze, L. (2005), *Le législateur et le poète. Une interprétation des Lois de Platon*, Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Neschke-Hentschke, A. (1995), *Platonisme politique et théorie du droit naturel: contributions à une archéologie de la culture politique européenne*. Leçons données à l’Université catholique de Louvain en 1990 et publiées par J. Follon, vol. I: *Le Platonisme politique dans l’Antiquité*, Louvain-La-Neuve: Éditions de l’Institut supérieur de philosophie; Louvain-Paris: Peeters.
- Platone (1996), *Protagora*, traduzione e introduzione di F. Adorno, Roma-Bari: Laterza.
- Id. (2005), *Le Leggi*, introduzione di F. Ferrari, traduzione di F. Ferrari & S. Poli, Milano: Bur.
- Id. (2007), *La Repubblica*, a cura di M. Vegetti, Milano: Bur.
- Pomeroy, S.B. (1995), *Goddesses, Whores, Wives, and Slaves. Women in Classical Antiquity*, New York: Schocken Books.
- Samaras, T. (2010), “Family and the Question of Women in the *Laws*”, in C. Bobonich (ed.), *Plato’s Laws. A Critical Guide*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 172-196.
- Scolnicov, S. & Brisson, L. (eds.) (2003), *Plato’s Laws: From Theory into Practice. Proceedings of the VI Symposium Platonicum*, Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Stenzel, J. (1928), *Platon der Erzieher*, Leipzig: Meiner (1^a trad. it. *Platone educatore*, Bari: Laterza, 1936).
- Vegetti, M. (1983), “Passioni e bagni caldi. Il problema del bambino cattivo nell’antropologia stoica”, in Id., *Tra Edipo e Euclide. Forme del sapere antico*, Milano: Il Saggiatore, pp. 71-90.
- Id. (1987), “La città educa gli uomini’: polis classica e formazione del cittadino”, in E. Becchi (a cura di), *Storia dell’educazione*, Scandicci: La Nuova Italia, pp. 35-50.
- Waugh, J. (2001), “Oral Preambles and Written Laws. The Dialogic Character of the *Laws* and Lawfulness”, in F.L. Lisi (ed.), *Plato’s Laws and its Historical Significance*. Selected Papers of the I International Congress on Ancient Thought (Salamanca, 1998), Sankt Augustin: Academia Verlag, pp. 27-31.

*Finito di stampare
nel mese di giugno 2021
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)*