

Carla Frova

## La rivoluzione scientifica del medioevo

Una nuova lettura della storia della scolastica dall'XI al XIII secolo

Quale significato hanno avuto, nella storia della cultura intellettuale, le scuole che si svilupparono in Europa dopo il Mille, dalla seconda metà del secolo XI ai primi decenni del Duecento? Quale ambizione di conoscenza e quale progetto di vita hanno animato l'attività di maestri e allievi nei centri di studio organizzati nei monasteri, nelle chiese cattedrali e capitolari, nei circoli intellettuali che fiorirono liberamente accanto alle istituzioni più consolidate, e infine nelle prime sedi universitarie? In risposta a queste domande sono stati scritti, nella seconda metà del secolo scorso, libri di sintesi che costituiscono pietre miliari della storiografia medievistica. Gli ultimi vent'anni offrono un panorama diverso. La ricerca si è concentrata su temi o oggetti particolari, spesso con risultati innovativi (per esempio nell'ambito degli studi sulle scuole monastiche); forse, dal punto di vista della cronologia, ha trascurato un po' le epoche più risalenti, e con ciò il tema, a lungo dominante, delle origini universitarie, per approfondire la fase matura, trecentesca e quattrocentesca, delle università; per quanto riguarda i lavori di sintesi, si è impegnata in utili e importanti lavori di sistemazione delle conoscenze consolidate (si veda ad esempio recentemente il bel lavoro di Paolo Rosso, „La scuola nel Medioevo. Secoli XV–XV“, Roma 2018, sul quale riflettono Massimiliano Bassetti, Peter Denley e Jacques Verger, in: *Reti Medievali Rivista* 19,2 [2018], pp. 5–59), ma sembra aver rinunciato a proporre interpretazioni complessive che mettano in discussione quelle dei grandi maestri del Novecento.

Su questo sfondo il libro di Frank Rexroth si presenta subito con tratti di novità. L'autore, che peraltro ha lavorato molto anche sulla fase più matura della storia delle università, riporta con forza l'attenzione sulla storia delle scuole dell'XI e XII secolo e sulle origini universitarie. Non lo fa con il proposito di ripercorrere in modo esauriente una storia: „Dieses Buch beansprucht nicht, eine umfassende Geschichte dieser frühen Wissenschaft zu liefern“, ma di fissarne le svolte più importanti (anche con scelte di periodizzazione innovative), di seguirne le trasformazioni, di illuminarne gli aspetti meno esplorati. Benché con la sua lunga e intelligente fatica metta a disposizione del lettore un racconto che ha anche, di fatto, il valore di una ricostruzione d'insieme, è verissimo che l'obiettivo non è quello di presentare una sintesi, ma un problema (p. 17).

---

**Recensione di:** Frank Rexroth, *Fröhliche Scholastik. Die Wissenschaftsrevolution des Mittelalters*, München (C. H. Beck) 2018 (Historische Bibliothek der Gerda Henkel Stiftung), 505, 8 pp., ill., ISBN 978-3-406-72521-0, € 29,95.

---

**Kontakt:** Carla Frova, [carla.frova@gmail.com](mailto:carla.frova@gmail.com)

Alla base di questo lavoro c'è una ricca esperienza di ricerca, di collaborazione con altri studiosi, di insegnamento. Per l'ultimo aspetto, è significativo che l'autore presenti il libro come frutto, secondo una felice tradizione, delle lezioni e dei seminari tenuti come titolare della cattedra di storia medievale e della prima età moderna a Gottinga e che lo dedichi, oltre che al maestro Michael Borgolte, ai „suoi“ dottori di ricerca (pp. 5 e 352). Della vasta bibliografia dell'autore, oltre al libro, del 1992, sulle fondazioni universitarie in area germanica da Praga a Colonia, basti ricordare i saggi „Expertenweisheit. Die Kritik an den Studierten und die Utopie einer geheilten Gesellschaft im späten Mittelalter“ (Basel 2008) e „Wenn Studieren blöde macht. Die Kritik an den Scholastikern und die Kritik an Experten während des späteren Mittelalters“ (Bern 2015).

Le note che seguono intendono soprattutto dar conto del contenuto del libro, per proporre poi alcuni brevissimi appunti di lettura, che certo non potranno raccogliere i tantissimi suggerimenti di riflessione offerti da queste pagine, e che inevitabilmente restituiscono un punto di vista molto parziale, quello di un lettore italiano i cui interessi di studio vertono in primo luogo sugli aspetti sociali e istituzionali della storia delle scuole. Innanzitutto, il titolo. La „scolastica gaia“ di Rexroth rimanda evidentemente alla „gaia scienza“ che dà il titolo al saggio di Nietzsche (1882, 1887), e, attraverso di lui, al *gai saber* dei poeti provenzali, cui il filosofo esplicitamente si richiama; l'esperienza degli intellettuali che popolano le pagine del libro è così posta sotto il segno di un modello (quello in cui si riconoscono le comitive dei trovatori) che coniuga pensiero, passione, vita, modello che gli stessi protagonisti della „rivoluzione scientifica“ provvedono a disegnare e al quale si conformano, in piena libertà e consapevolezza, risultandone caratterizzati come soggetti sociali.

Il primo capitolo (pp. 19–42) si apre con un dialogo con la storiografia precedente: essa non può essere rappresentata se non da quegli studiosi delle passate generazioni che, come abbiamo accennato, hanno voluto dare un forte carattere „interpretativo“ alle loro ricostruzioni della storia della scienza medievale. Accanto agli storici della scienza e della filosofia, come Pierre Duhem, Alexandre Koiré e Anneliese Maier (e un'opportuna notazione ci riporta al dibattito avviato negli ultimi decenni dell'Ottocento dall'enciclica *Aeterni Patris* di Leone XIII) ci sono gli storici „generali“. Tra questi, lo spazio più ampio è dedicato a Jacques Le Goff e ad Alain de Libera. Il modello di analisi elaborato dal primo, benché ormai più di sessant'anni fa („Les intellectuels au Moyen Âge“ uscì com'è noto nel 1957), non può non essere ancora presente, per l'autorità di cui ha goduto, segno e risultato di uno straordinario successo storiografico; Rexroth sottolinea la passione civile che lo anima („Daher war dieses Buch so jung, frisch und links“, p. 29), ma lo sente tutto sommato distante, per vari motivi sui quali in parte torneremo. Ben diverso il giudizio sul libro di de Libera, „Penser au Moyen Âge“ (Paris 1991), che ingiustamente – rileva Rexroth – non ha avuto un'eco paragonabile a quella degli „Intellettuali“ di Le Goff: qui gli intellettuali assumono significato non per le funzioni sociali e politiche che svolgono, ma per il progetto culturale che coltivano, per la loro filosofia. Sullo sfondo di questo panorama storiografico

grafico, la seconda parte del capitolo delinea i tratti essenziali del progetto che è alla base del libro. Si tratta di cogliere un „gelehrter Eigensinn“, di studiare la scolastica come un sapere intellettuale che per la prima volta trova al suo interno i propri punti di riferimento (p. 33).

Il secondo e il terzo capitolo (pp. 43–77 e 79–118) studiano le scuole (cattedrali, monastiche, private) dall'alto medioevo alla prima metà dell'XI secolo. I fenomeni analizzati costituiscono l'antefatto del tema che è al centro dell'interesse del libro, e l'analisi offre il terreno sul quale sarà possibile misurare le trasformazioni che interverranno nel corso dei decenni successivi e che saranno studiate nei capitoli seguenti. Nel contesto di programmi imperniati sul sistema delle sette arti liberali, si dava per scontato che l'apprendimento delle discipline si giustificasse in relazione a obiettivi „extrascientifici“, enunciati con chiarezza dalla letteratura scolastica. Le forme che caratterizzano i gruppi di maestri e di allievi per quanto attiene alle relazioni interne e alle emozioni che le caratterizzano (rispetto, amore, amicizia, rivalità ...), appaiono variabili e poco stabilizzate; abbastanza in ogni caso perché, malgrado la tendenza delle fonti a darcene una rappresentazione piuttosto rigida e stereotipata, possano costituire un termine di confronto rispetto alle successive variazioni. Ed è proprio nelle scuole private, oggetto in particolare del cap. III, che si manifestano quei fenomeni di conflittualità, di contestazione dell'autorità magistrale, che appaiono già ai contemporanei una condizione necessaria all'affermarsi di nuove forme di ricerca della verità, e che sono per lo storico il segno di una svolta significativa.

Con questa svolta, che inaugura l'età della „scolastica gaia“, si apre il quarto capitolo (pp. 119–151). Decisive trasformazioni, a partire da una data che il libro fissa orientativamente al 1070, investono quella che Rexroth chiama la triade costituita „dall'ordinamento del sapere, dalla struttura dei gruppi, dalle emozioni“ (p. 345): trasformazioni che non saranno mai date una volta per tutte, ma che risulteranno estremamente mutevoli per tutto il periodo considerato. Grandi novità si manifestano sul piano della costruzione del discorso scientifico. A questo proposito, l'autore insiste sul fatto che le novità epistemologiche che caratterizzano l'approccio a testi boeziani già noti da molto tempo non sono frutto dell'iniziativa di un singolo, bensì dell'interazione all'interno dei gruppi di intellettuali, che, resa possibile dall'intimità che si crea nelle „scuole“, prende di volta in volta le forme della vicinanza o del conflitto. E analizza poi come, negli spazi sociali che si vengono così precisando, o più precisamente, per effetto delle nuove forme che assume la socialità scolastica, le novità scientifiche si attuino in pratiche immediatamente riconoscibili: nelle glosse nei commenti è possibile osservare il fenomeno dell'„autoreferenzialità“ e della „riflessività“, l'alternativa vero/falso assume un nuovo peso, e la fedeltà alla verità diventa un valore che rimodella le forme dell'intimità fra allievo e maestro, e quelle della conflittualità ritualizzata all'interno della scuola.

I capitoli V (pp. 153–184) e VI (pp. 185–214) illustrano analiticamente queste trasformazioni. Al centro è la figura di Abelardo, visto tuttavia non come l'eroe solitario caro a molte, anche diverse, tradizioni storiografiche, bensì studiato con l'ambizione

di costruire intorno alla sua esperienza, grazie al ricco *dossier* di testimonianze che fortunatamente ce l'hanno consegnata, una „storia sociale della verità“ (p. 185), nel senso che si è venuto precisando fino a questo punto. Una storia che ci presenta l'emergere e il consolidarsi di nuovi imperativi, a connotare gli ideali e gli stili di vita che coincidono con la scelta del „filosofare“. L'autore sintetizza questi processi di trasformazione attraverso opposizioni molto efficaci: „dotato contro intelligente“, „giovane contro vecchio“, „fedele alla verità contro fedele al maestro“; mentre in formule altrettanto efficaci („domesticazione dell'errore e apologia del dubbio“, „teoria e pratica della mancanza di rispetto“, „sfrontatezza nell'umiltà“) riassume l'effetto dirompente che ebbero teorie e pratiche messe in atto da quel gruppo di „filosofi“, che egli significativamente sceglie di osservare in particolare nel ritiro „presso l'Ardusson“ (pp. 194–197). In questa prospettiva, gli scolastici contemporanei che assunsero un'attitudine critica rispetto a questa esperienza non sono studiati tanto come censori degli errori attribuiti ad Abelardo, quanto come osservatori preoccupati che una scuola di quel tipo potesse diventare strumento della propagazione di false verità.

Il capitolo VII (pp. 215–252) si apre con alcune pagine dedicate a singoli individui, tra gli altri Giovanni di Salisbury, Guglielmo di Conches, Teoderico di Chartres, Adalardo di Bath, Gilberto di Poitiers, Ugo di San Vittore, personaggi che hanno percorso „strade alternative di pensiero e di lavoro“ rispetto a quelle esplorate da Abelardo e dai suoi allievi. Ma l'autore, spostando l'attenzione alle scuole di Parigi, „die erstaunlichste Stadt des scholastischen Universums“, ritorna abbastanza rapidamente al proposito di applicare la sua analisi, più che ai singoli, ai gruppi, e in questo caso addirittura a un intero ambiente, perché proprio nel caso di Parigi, oltre che di specifiche scuole, si può parlare di un ampio e diffuso *milieu* scolastico. L'osservazione mette in luce una realtà complessa, che lo storico è costretto a (o ha la fortuna di poter) esplorare sulla base di testimonianze contrastanti, subendo la suggestione di narrazioni e di immagini elaborate nel corso dei secoli, dai frequentatori medioevali e poi dagli storici successivi (un paragrafo è dedicato da Rexroth a „Parigi luogo della memoria“, pp. 235–239). Importa all'autore sottolineare che il radicamento delle scuole in città comporta nuove profonde trasformazioni: tra queste l'abbandono della convinzione che la scelta della scuola sia in qualche modo avvicicabile alla scelta eremitica, convinzione che appare una componente importante dell'ideale di vita coltivato da molti dei gruppi di intellettuali da lui fin qui studiati. Un paragrafo è dedicato a illustrare i rapporti con Parigi degli intellettuali tedeschi. E il capitolo si chiude con l'analisi di altre importanti trasformazioni: nell'Europa della metà del secolo XII la conoscenza, dapprima libera e „disinteressata“, diventa funzionale, e, con la generazione dei maestri che sostituiscono quelli vissuti nella prima metà del secolo, il potere inizia a fare i conti con la scienza. L'ultimo paragrafo riguarda le modalità con le quali, nel quadro scolastico così delineato, avviene la ricezione della scienza arabo-islamica.

Il capitolo VIII (pp. 253–283) allarga lo sguardo al quadro complessivo dell'universo del sapere nel tardo XII secolo, proponendosi di metterne in luce l'estrema complessità. Il sapere si presenta sotto forme diverse ed è governato da tre discorsi:

quello scolastico, quello monastico, quello umanistico. Diversi in linea di principio, nella concreta esperienza delle persone, nella realtà dei luoghi e delle circostanze i discorsi si sovrappongono, gli stili di vita si confondono. Per argomentare la sua affermazione, l'autore discute a fondo, sulla base delle testimonianze delle fonti, e spesso proponendo correzioni rilevanti a interpretazioni consolidate nella storiografia, temi centrali nella storia della cultura intellettuale: la relazione fra letterati e illetterati, la scienza e la cultura dei laici; le linee di frattura e i punti di contatto tra la scienza dei monaci e quella degli scolastici; lo scontro e l'incontro fra scienza della scuola e discorso educativo umanistico.

Il IX capitolo (pp. 286–309) propone una riflessione sul binomio verità/utilità, per segnalare una nuova trasformazione, quella che dall'universo della scienza scolastica conduce, all'inizio del Duecento, alle discipline universitarie. La scienza della „scolastica gaia“ è, nella ricostruzione proposta da questo libro, una scienza non condizionata da finalità esterne, che persegue il proprio obiettivo, la ricerca della verità, secondo i metodi e con le risorse che i suoi cultori si sono dati, in dipendenza dalle loro relazioni ed emozioni, dai loro stili di vita. L'abbandono del sistema delle arti liberali di tradizione altomedievale a favore di un ideale e di una pratica definita come „filosofia“ non indica che quegli intellettuali fossero insensibili al valore delle diverse discipline, cui molti di loro (come Abelardo) si applicarono ad assegnare, in dialogo con la tradizione, nuovi compiti e nuovi contenuti. Ma questo valore consisteva nella capacità di sostenerli nel loro peculiare progetto di ricerca della verità, non nel consentire loro di raggiungere obiettivi fissati dall'esterno. Con il delinearsi di nuove figure di intellettuali, che Rexroth definisce „esperti dell'utilità“, il panorama cambia radicalmente. Scienza „utile“ e intellettuali „utili“ sono concetti applicabili anzitutto al diritto e ai giuristi; ma si estenderanno a tutte le discipline, tutte capaci, proprio per il loro valore utilitaristico, di rispondere ai bisogni di cultura superiore specializzata delle istituzioni pubbliche, laiche ed ecclesiastiche, delle comunità e dei singoli; capaci anche di assicurare ai loro cultori, attraverso meccanismi di professionalizzazione, carriere brillanti e lucrative.

Nel capitolo X (pp. 311–342) questi fenomeni sono osservati dal punto di vista delle strutture, sociali prima che istituzionali, nelle quali si realizza il progetto di studio e di vita degli studenti e dei maestri, ormai universitari. Rexroth, che non usa per designarle il termine *universitates* bensì quello di „gilde“ (di maestri e di scolari), ne osserva lo sviluppo in vari centri universitari del Continente: Parigi, Oxford, Bologna, e in altri che sorgono successivamente. Le relazioni, le emozioni, gli stili di vita che accomunano i membri delle gilde (interpretabili anch'esse come „forme“ della storia della scienza medievale) possono richiamare in qualche modo quelli che si sono venuti precisando nel corso del tempo nelle scuole dell'XI e del XII secolo. Ma più rilevanti sono le differenze, che l'autore mette in evidenza, sottolineando che anche da questo punto di vista la nascita delle università costituisce una svolta decisiva. Comunque, nessuna prospettiva „finalistica“ – e questo vale per tutte le trasformazioni che costituiscono l'ossatura narrativa e interpretativa del libro: „Die Entstehung

der Universität gehört wohl zu den besonders kontingenten Ergebnissen jener Transformationen“ (p. 349).

Come spero di aver mostrato, il lettore che percorre le pagine di questo libro è chiamato a confrontarsi con una ricostruzione in buona misura nuova della storia della scolastica medievale. La novità si precisa ovviamente meglio in relazione alle diverse tradizioni storiografiche. Ponendomi qui dal punto di vista di un lettore italiano, tra gli autori che questi potrà tenere utilmente presenti nell'avviarsi alla lettura, penso che se ne debbano citare almeno tre: Antonio Gramsci, che com'è noto si è occupato dell'argomento in numerose pagine dei „Quaderni dal Carcere“, poi parzialmente raccolte nel 1948 in un volume dell'editore Einaudi; tra i medievisti, Giovanni Tabacco, che nel 1981 pubblicava un contributo dal titolo „Gli intellettuali del medioevo nel giuoco delle istituzioni e delle preponderanze sociali“ nel quarto volume degli „Annali della Storia d'Italia“ (Einaudi); ed Ennio Cortese, cui si devono diversi contributi puntuali sul tema e una riflessione più ampia nel volume „Il Rinascimento giuridico medievale“ (Roma 1992). È indubbio che le riflessioni di questi tre studiosi abbiano, per vie diverse, contribuito a fissare per gli storici italiani degli ultimi decenni (e anche per quelli che, non italiani, hanno subito l'influenza dei loro scritti) una serie di impegni di ricerca relativamente comuni: che vanno dal definire i processi attraverso i quali gruppi di intellettuali si costituiscono in ceti, al descrivere l'esercizio della scienza in termini di professione (nel senso weberiano di lavoro svolto secondo regole specializzate ma anche con profonda dedizione ad un fine cui ci si sente chiamati), a studiare gli intellettuali come portatori di un'esigenza di razionalizzazione che è vista come segno distintivo della modernità. Interessi storiografici, questi, che sono ovviamente presenti all'autore di „Fröhliche Scholastik“, ma rispetto ai quali la sua proposta di interpretazione complessiva della storia della scolastica risulta radicalmente distante, non meno di quanto lo sia, per dire, dall'analisi e dalla narrazione di Jacques Le Goff.

Come si è accennato più volte, questa nuova interpretazione è sostenuta da scelte di periodizzazione coerenti, che risultano perciò anch'esse, in molti casi, innovative. Fissare l'inizio di una storia significa ovviamente stabilire un tempo e ragionare sulle „cause“. Nell'epilogo dell'opera, l'autore si confronta ancora una volta con il modello che sta alla base de „Gli intellettuali nel medioevo“ di Jacques Le Goff. All'affermazione nella quale il grande storico francese condensava la sua interpretazione degli intellettuali come creature della rinascita urbana dopo il Mille, „In principio furono le città“, l'autore risponde con altrettanta chiarezza che il suo libro non va alla ricerca di un inizio (p. 343: „bei uns steht nichts ‚am Anfang‘“). Si propone invece di seguire le trasformazioni di una scienza che è osservata nel corso dei secoli: trasformazioni che riguardano l'attività del pensare, i gruppi sociali che ad essa si consacrano, e infine „i repertori di emozioni“ che questi gruppi elaborano e dai quali sono caratterizzati. Per la verità dunque un inizio c'è, ma esso risulta in misura rilevante interno all'oggetto della ricerca; per dir meglio, prende senso in relazione allo sguardo dell'osservatore, naturalmente condizionato e guidato dalle fonti: c'è infatti un momento a partire dal

quale l'autore ritiene possibile sviluppare quello che è il principale interesse della sua indagine: osservare una scienza che trova in sé gli elementi che le danno senso e giustificazione, descrivere le trasformazioni epistemologiche, metodologiche, sociali, emozionali di cui si è detto: questo momento si colloca nell'XI secolo, intorno al 1070, momento che, agli occhi dell'autore, segna un'evidente discontinuità con l'epoca precedente. Anche in questo, come in molti altri casi, non si tratta di negare gli elementi di continuità che collegano le successive fasi storiche (in particolare di sottovalutare l'importanza della „rinascita“ carolingia), bensì di guardare al fenomeno mettendo in primo piano la capacità di autosufficienza che, secondo l'autore, caratterizza il nuovo progetto scientifico delle scuole a partire dai decenni finali dell'XI secolo. Proprio da questo punto di vista si ha netta l'impressione di una cesura: nella nuova scuola l'idea che lo studio delle discipline possa e debba servire al raggiungimento di obiettivi „extrascientifici“, idea che era alla base del programma delle arti liberali coltivate e insegnate in età carolingia, appare infatti del tutto superata. E l'analisi di questa periodizzazione „funzionale“ si potrebbe approfondire. Molto ad esempio si è scritto sul possibile collegamento tra riforma gregoriana e contemporanea rivoluzione scientifica e scolastica; la lettura di Rexroth è la seguente (p. 345): forse le scuole libere dei maestri più intraprendenti e combattivi, quelle che hanno giocato un ruolo di primo piano nelle trasformazioni dell'XI secolo, c'erano già prima, ma la riforma gregoriana imprime ad esse una dinamica che risulterà decisiva: tra le conseguenze sottovalutate della riforma infatti c'è quella di orientare i gruppi scolastici ad abbracciare un ideale di vita che cerca di replicare quello delle prime comunità cristiane: come si è visto, l'autore considera un aspetto innovativo e qualificante della sua ricostruzione l'insistenza sulla vicinanza tra gli ideali delle *scholae* e quelli dei rinnovati movimenti eremitici.

Prima di chiudere, augurando all'autore e alla comunità scientifica che questo libro così ricco di proposte interpretative sia occasione di proficui dibattiti e di nuove imprese storiografiche, voglio dire qualche cosa sulle pagine della premessa, che ho finora trascurate. All'inizio del primo capitolo, l'autore dichiarerà che un „produttivo anacronismo“ sta alla base del suo progetto di ricerca, dal momento che egli intende dimostrare come „anche nell'XI secolo, anche in quel momento così risalente (ma così decisivo) della storia della scienza europea, le forme e i contenuti del sapere scientifico e i progressi che rendevano possibile questo sapere dipendevano dalle specifiche forme di sociabilità“ che caratterizzavano i gruppi di maestri e allievi (p. 20). Che una componente di anacronismo si annidi tra le considerazioni che motivano quasi tutte le imprese storiografiche è del resto una constatazione ovvia. Ma l'anacronismo appartiene in modo tutto speciale alla storia degli intellettuali, una storia che è sempre, in qualche misura, autobiografia, nella il quale il narratore/interprete rischia ad ogni passo di identificarsi con l'oggetto della narrazione. In modi diversi, non è stato forse frutto di un consapevole, e indubbiamente anch'esso produttivo, anacronismo il libro di Jacques Le Goff? Frank Rexroth lo sa bene e per questo sceglie di affrontare di petto il problema giocando tutta la premessa sul registro dell'autobiografia. Le linee por-

tanti del libro gli sono state in qualche modo suggerite dalla sua partecipazione alla vita accademica, durante la quale egli racconta di aver vissuto in prima persona, nel corso del primo decennio del nostro secolo, le profonde trasformazioni che hanno investito il significato culturale dell'università così come le forme di sociabilità, l'*habitus* e le emozioni dei suoi membri. Naturalmente nessun autocompiacimento o ricerca del „pezzo di colore“. Il racconto si svolge infatti nel segno della capacità di distacco e di „osservazione partecipata“ che si richiedono all'antropologo sociale, e lo scopo di mettere alla prova, sul terreno della contemporaneità, un meccanismo di interpretazione di cui tutto il libro si incaricherà di dimostrare l'efficacia. Ringraziamo l'autore anche per questa prova di controllo critico e di eleganza comunicativa.