

L'anima, il triangolo e la virtù. Sulla figura del paragone implicito nel *Menone* di Platone

LIDIA PALUMBO / *Università di Napoli Federico II* /

per Marian Wesoly
con stima e amicizia

Come scrive Klein nell'*Introduction* alla sua *Plato's Trilogy*¹, il carattere mimetico dei dialoghi impone a noi lettori il compito di collegare strettamente ciò che nel dialogo è detto, il *logos*, e ciò che invece nel dialogo è fatto, l'*ergon*: ciò che è detto è non solo detto, ma è anche fatto, qualche volta dai parlanti e qualche volta dagli ascoltatori, e parole e azioni sono collegate in modo molto stretto². Come sottolinea Gonzales, i dialoghi platonici hanno carattere protrettico e il loro scopo più importante è condurre i lettori alla virtù e alla conoscenza. Essi conseguono questo scopo innanzitutto risvegliando il desiderio di verità che da sempre, secondo Platone, abita l'anima degli umani. La pratica della *anamnesis*, di cui si tratta nel *Menone*, è precisamente questo desiderio che Socrate cerca di risvegliare. Se ne parla nel *Menone*, nel *Fedone* e nel *Fedro*, ma anche nei dialo-

¹ Klein 1977: 6.

² Gonzales 2007: 301: «Even in those dialogues in which it is talked about, the talk is subordinated to the practice: how much is said and what is said is determined by the practical context».

ghi in cui non se ne parla l'*anamnesis* è per così dire praticata piuttosto che argomentata, ed è praticata non soltanto da Socrate nei confronti dei suoi interlocutori, ma anche dal dialogo intero nei confronti dei suoi lettori.

Se ho cominciato citando Klein è perché è nel Commentario al *Menone* di questo straordinario interprete di Platone³ che ho trovato lo spunto per illustrare l'idea del paragone implicito che andrò a esporre.

Il paragone implicito è un paragone che non è esplicitamente presentato dai parlanti impegnati in una specifica argomentazione, bensì è come *suggerito* dal testo, e in questo modo funziona come un'illustrazione mimetica che fa da sfondo all'argomentazione. Non sempre tale sfondo, però, è perfettamente coerente con l'argomentazione. Talvolta infatti accade che proprio l'attenzione all'aspetto mimetico del testo complichino il compito dell'interprete⁴, così che i dialoghi sembrano strutturati come un enigma da risolvere⁵. Platone sembra invitarci alla pratica filosofica a partire dall'interpretazione del suo testo⁶. Qui vorrei illustrare un esempio tratto dal *Menone*.

Nel *Menone* accade che Menone, un aristocratico tessalo in soggiorno ad Atene, chieda a Socrate se la virtù sia insegnabile⁷. Menone incarna nel dialogo la figura dell'allievo di Gorgia e dunque sta lì nel testo a rappresentare mimeticamente, e a difendere teori-

³ Jacob Klein è uno studioso che meriterebbe di essere più ampiamente rivisitato. Nato nel 1899 nell'Impero russo, studiò a Berlino e a Marburgo, fu allievo di Hartmann, Heidegger e Husserl. Ebreo, negli anni trenta fuggì dalla Germania nazista e si trasferì in America dove insegnò presso il St. John's College in Annapolis, Maryland, dal 1937 fino alla morte, avvenuta nel 1978. Della sua significativa produzione mi limito in questa sede a ricordare – oltre *A Commentary on Plato's Meno* (Klein 1965) che interessa in particolare il discorso qui condotto – le opere che sono intervenute con originalità di vedute sulle origini dell'algebra, con l'ipotesi di un'interpretazione simbolica del concetto greco di numero.

⁴ Talvolta addirittura l'argomentazione sembra affermare il contrario di ciò che il testo *dice* mimeticamente. Talvolta – scrive Halperin (1992: 128) – «Plato says one thing and does another». In questi casi è naturalmente il contrasto ad essere significativo, perché, come si diceva sopra, parole e azioni sono da leggersi insieme, e il senso del testo è da ricavarsi proprio da tale collegamento.

⁵ Come scrive Gill (2012: 13), leggere i dialoghi è come risolvere un *puzzle*. I pezzi del *puzzle* sono tutti lì e bisogna solo saperli trovare. Possiamo osservare che alcuni di questi pezzi si incastrano subito nel disegno, ma il quadro complessivo emerge solo gradualmente, e alla fine potremmo essere costretti a rifarne una parte, mentre avevamo pensato che fosse già finito. Un finale del dialogo sconcertante induce il lettore a tornare a qualcosa che è stato detto prima, talvolta all'inizio (ed è l'invito ripetuto a ritornare *ex arches*). Proseguire nella lettura ininterrotta fino alla fine è solo a volte la via da seguire; più spesso la comprensione richiede di combinare elementi che vengono da tentativi di comprensione precedenti e sviluppare un'idea proposta e apparentemente scartata, forse proprio all'inizio.

⁶ Platone – scrive Halperin (1992: 128) – ci invita a inscrivere la dialettica delle domande e delle risposte messa in scena nel dialogo nella nostra stessa vita al fine di diventare enigmi a noi stessi. I dialoghi nella loro forma scritta – scrive Cotton (2015: 49) – provvedono a fornire a noi stimoli paralleli a quelli che incontreremmo se partecipassimo alla discussione che il testo presenta.

⁷ Si tratta di un tema tipico della cultura di V secolo. Si vedano, ad esempio, *Dissoi Logoi* 6.1, Pindaro, *Olimpiche*, 2.86–88, Isocrate, *Contro i Sofisti*, 14–18, 21, Senofonte, *Memorabili*, 3.9: cfr. Nehamas (1994). Sul termine *arete* e sulla sua possibile traduzione cfr. Nehamas (1994: 222–223). Sul significato del termine cfr. anche Ferrari (2016: 24–32), da cui sono tratte anche tutte le traduzioni del dialogo qui riportate.

camente, una concezione dell'insegnamento inteso come trasmissione di informazioni⁸. È la modalità sofistica della *paideia* che nella figura di Menone sarà confutata nel dialogo.

Alla domanda di Menone Socrate risponde che non è possibile stabilire se la virtù sia insegnabile se non si è prima stabilito che cosa sia la virtù⁹. Il lettore può subito osservare, però, che al di là della risposta immediata che dà al suo interlocutore, quello che Socrate si appresta a creare, apparentemente a beneficio di Menone (ma in realtà dei lettori del dialogo), è proprio un insegnamento della virtù, naturalmente un insegnamento inteso alla maniera socratica, cioè strutturato come una ricerca che permetta a Menone innanzitutto di comprendere il proprio non sapere sulla questione in discussione. Menone infatti ritiene di sapere che cosa sia la virtù e di poter rispondere alla domanda socratica elencandone una serie: quella dell'uomo diversa da quella della donna, e così via. Parafrasando ciò che Halperin dice del *Simposio*, potremmo dire che il *Menone* non è un dialogo sulla virtù, ma è piuttosto una struttura narrativa tesa a mostrare come funzionano la virtù e la sua mancanza¹⁰. Socrate specifica che per rispondere alla domanda sul τί ἐστὶν della virtù bisogna invece individuare l'essenza (περὶ οὐσίας ὅτι ποτ' ἐστὶν, *Men.* 72b1–2), guardare a quella «forma unica e identica grazie alla quale le virtù sono virtù» (ἐν γέ τι εἶδος ταῦτὸν ἅπασαι ἔχουσιν δι' ὃ εἰσὶν ἀρεταί, *Men.* 72c7–8)¹¹.

A mano a mano che la discussione procede, il lettore attento si accorge che Platone sta mettendo in scena ciò di cui Socrate sta parlando: la ricerca della virtù e delle condizioni per il suo conseguimento¹².

⁸ È nel *Simposio* (*Smp.* 175d4–7) il luogo più significativo della confutazione platonica di tale concezione sofistica dell'insegnamento, cfr. Ferrari (2016:204, n.120).

⁹ «Intorno a ciò che non so che cosa è» – afferma il filosofo in *Men.* 71b3–4 – «come potrei conoscere come è?» (ἢ δὲ μὴ οἶδα τί ἐστὶν, πῶς ἂν ὁποῖόν γέ τι εἴδειν;). Sull'argomento cfr. Gonzales (2007: 276): «We cannot know anything whatsoever about something before knowing what it is».

¹⁰ Menone – come apprendiamo da Senofonte (*An.* 2.6.21–29) – era un individuo privo di scrupoli morali e ancora giovane andò incontro alla rovina. Col garantire al lettore del dialogo più conoscenza di quella che ciascuno dei personaggi ha di sé stesso e di ciò che la vita gli riserva, Platone dà al significato delle parole che essi pronunciano un senso di cui essi stessi, che le pronunciano, non sono consapevoli; e rende così il lettore giudice, giudice su come amori, aspirazioni e interessi abbiano resistito alla prova del tempo. Platone invita per così dire il lettore a sottoporre le affermazioni dei personaggi alla critica biografica. Molti – in un tempo successivo a quello in cui è ambientata la narrazione – saranno travolti dal disastro personale e politico e ritornare colla narrazione a un tempo in cui tale disastro non è ancora accaduto può avere il senso di segnalarne la causa: nella mancanza di virtù, o in un errore nella concezione della virtù. Sull'argomento cfr. Halperin (1992: 100–103).

¹¹ Su questo punto, e segnatamente sulla differenza tra l'uso degli esempi praticato dagli interlocutori e l'uso degli esempi praticato da Socrate cfr. il bel saggio di Delcomminette (2013: 150–156).

¹² Allo stesso modo della salute, della grandezza e della forza, viene argomentato, la virtù, in quanto virtù (ἢ δὲ ἀρετὴ πρὸς τὸ ἀρετῆ, *Men.* 73a1), non differisce da sé stessa se si trova in un uomo, in una donna e così via. Socrate invita Menone a cercare dunque *ciò che accomuna*, e non ciò che distingue, tutti i modi di essere virtuosi, e Menone ritiene di poter indicare questo qualcosa di *unitario* nell'arte del comando: «Che altro <è la virtù> se non essere capace di comandare gli uomini?» (τί ἄλλο γ' ἢ ἄρχειν οἷόν τ' εἶναι τῶν ἀνθρώπων; *Men.* 73d1); e aggiunge: «Sempre che tu stia cercando qualcosa di unico che valga per tutti i casi». Naturalmente è gioco facile per Socrate mostrare che l'arte di ἄρχειν non può essere l'essenza della virtù, perché essa non vale in tutti i casi; non vale, per esempio, nel caso del servo o del ragazzo. Inoltre l'arte di ἄρχειν, per essere virtuosa, dovrebbe esser giusta, e qui Socrate chiede a Menone se la giustizia sia *una* virtù o *la* virtù (*Men.* 73e1: πότερον ἀρετῆ, ὃ Μένων, ἢ ἀρετῆ τις;). E poi spiega questa differenza usando l'esempio de *la* figura (ἢ σχῆμα) che è diversa da una particolare figura (σχῆμά τι), quale può essere per esempio la rotondità (ἢ στρογγυλότης).

Socrate propone alcune definizioni. Alla maniera di un esempio da usare poi per la virtù, perviene a definire che cosa sia la figura¹³. Ma, quando è la volta di Menone¹⁴, le sue definizioni sono tutte confutate. Socrate viene a un certo punto paragonato alla torpedine, che intorpidisce chi incontra, e viene accusato di avere intorpidito Menone, il quale migliaia di volte, prima di incontrare Socrate, aveva parlato in pubblico della virtù, e ora è incapace di dire che cosa essa sia (*Men.* 79e–80d). Menone, che ora è simile a uno che non sa, potrebbe, secondo Socrate, cominciare ora la sua ricerca.

Nella prima parte del dialogo, che si chiude con la figura della torpedine, Socrate ha tentato di mostrare a Menone che le sue definizioni sono sbagliate, e che lo sono perché lui non sa che cosa la virtù sia. Solo quando Menone non ha più nulla da proporre per mostrare di sapere che cosa sia la virtù, Socrate lo invita a *cercarne* l'essenza¹⁵.

Il lettore dei dialoghi sa che la ricerca dell'essenza è l'atto propriamente dialettico che configura l'indagine eidetica. Come scrive Delcomminette, la dialettica, in quanto scienza suprema, non può essere descritta dall'*esterno*, ma solo dall'*interno* della sua pratica¹⁶; ed ecco che Platone nel *Menone* mette in scena le difficoltà che i tentativi di pratica dialettica incontrano quando gli interlocutori non sono all'altezza di un tale compito. Menone obietta che chi non sa non può nemmeno cercare, e riporta il famoso *eristikos logos* sull'impossibilità della ricerca¹⁷.

Per superare tale *impasse*, Socrate introduce l'argomento della reminiscenza: sacerdoti e sacerdotesse dicono che l'anima è immortale, che ha visto tutte le cose, e non

¹³ «Figura è ciò che sola tra le realtà si accompagna sempre al colore», *Men.* 75b. La definizione viene criticata da Menone, perché in essa si fa uso di nozioni, quale quella di colore, che potrebbero non essere note all'interlocutore. Alla luce di questa critica Socrate, dopo essersi assicurato la comprensione da parte del suo interlocutore di alcuni termini chiave, fornisce, facendo uso di questi termini, una nuova definizione («figura è ciò che limita un solido», *Men.* 76a). Menone, che merita per questo nel dialogo l'appellativo di ὑβριστής (*Men.* 76a9), *pretende* da Socrate una terza definizione, quella di colore, e Socrate la costruisce: «un effluvio di figure commisurato alla vista e percepibile» (*Men.* 76d4–5). La costruzione di quest'ultima definizione avviene a partire da nozioni tratte dalla fisica di Empedocle, che è il maestro di Gorgia, a sua volta maestro di Menone, ciò perché uno degli scopi del dialogo riguarda le modalità dell'insegnamento che non può essere pensato come una trasmissione di dati dal maestro all'allievo, bensì come una ricerca personale fondata su una dimensione anamnestica.

¹⁴ Poi anche Menone è costretto a produrre una definizione e afferma che la virtù, come dice il poeta, è godere delle cose belle e disporre di esse, ma subito riformula: la virtù è desiderare le cose belle ed essere capace di procurarsele (*Men.* 77b). Socrate dimostra che desiderare le cose belle (buone) è cosa di tutti e dunque non può essere la definizione della virtù, la quale è invece cosa di pochi (*Men.* 78b). Inoltre, la capacità di procurarsi i beni non è virtuosa se non è accompagnata dalla giustizia, ma così siamo di nuovo al cospetto di *una parte* della virtù (la giustizia) mentre ci veniva richiesto di definire *l'intero* (*Men.* 79b). Sull'intera discussione indispensabile Ferrari (2016: 180–187).

¹⁵ Cfr. Tuozzo (2007: 244).

¹⁶ Cfr. Delcomminette (2013: 163).

¹⁷ Il paradosso, che viene poi riformulato da Socrate, sarà citato anche da Aristotele (*A.Po.* 1.1, 70a24–31). Come sottolinea Tuozzo (2007: 244), se nella riformulazione di Socrate il paradosso problematizza le condizioni di possibilità della ricerca, nella formulazione di Menone, esso problematizzava il metodo socratico stesso della priorità della ricerca dell'essenza: «even if inquiry should be somehow shown to be in principle possible, how do we go about inquiring into something we don't yet know? In particular, if qualities are ruled off limits, as Socrates' initial pronouncement on the priority of essence to quality at 71b3–7 might suggest, how are we to get started in the first place?». ».

c'è nulla che non abbia appreso. Non deve meravigliare allora che, sia sulla virtù sia sulle altre cose, l'anima «possa ricordare ciò che conosceva già prima. Dal momento che tutta quanta la natura è affine e che l'anima ha appreso tutte quante le cose, nulla impedisce che, ricordandosi di una cosa soltanto – ciò che gli uomini chiamano appunto apprendimento – riscopra tutte le altre, sempre che si tratti di qualcuno coraggioso e che non desista dal ricercare» (*Men.* 81c–d). Socrate conferma che *non si dà insegnamento*, ma ciò che si apprende è il risultato di un atto di reminiscenza¹⁸. L'esperimento dello schiavo, ignorante di geometria, il quale apprende, senza che gli venga dato alcun insegnamento, che il valore del lato del quadrato doppio di un quadrato dato è uguale alla misura della diagonale del quadrato dato, dimostra che «la verità degli enti è sempre nella nostra anima» (*Men.* 86b1–2), «che bisogna con fiducia cercare, e cioè ricordare, ciò che al momento non si conosce, cioè non si ricorda» (*Men.* 86b3–4)¹⁹.

¹⁸ Cfr. Gonzales (2007: 275): «Learning is recalling what we already know». In questo limpido saggio Gonzales si propone di spiegare che cosa significhi che apprendere è ricordare ciò che già sappiamo, in che senso accada che già sappiamo ciò che non abbiamo ancora imparato, come interpretare che la verità degli enti sia da sempre nell'anima umana come afferma Socrate in *Men.* 86b1–2. Contro l'interpretazione di Vlastos (da una proposizione deriva la conoscenza di tutte le altre non conosciute; cfr. Vlastos (1965: 159), lo studioso mostra come tale *verità nell'anima non abbia forma proposizionale*: se Socrate avesse affermato che noi già possediamo anche una sola proposizione vera da cui altre proposizioni possono essere derivate, Menone non potrebbe presentare la sua obiezione del paradosso eristico nella quale è cruciale l'assoluto (*to parapan*) non sapere di chi è per questo impossibilitato a cercare. Contro Fine (1992: 209) e Irwin (1977: 139), che pure hanno avuto il merito di sottolineare che la verità nell'anima deve essere pensata come guida per la ricerca, e che affermano che lo schiavo ha opinioni vere circa le cose discusse *prima* ancora di cominciare la discussione, Gonzales sottolinea che Socrate dice che lo schiavo possiede opinioni vere alla fine della discussione; e che all'inizio, anzi, lo schiavo procede sbagliando. Inoltre, ciò che è *già in noi* non è l'opinione vera, ma la conoscenza. Secondo Gonzales è più corretta l'interpretazione di Canto-Sperber (1993: 71–72), secondo la quale la conoscenza nell'anima non è una conoscenza proposizionale in cui le verità siano derivate per inferenza, ma è una conoscenza virtuale, latente. Nel *Fedone* Socrate dice che la verità che possedevamo l'abbiamo dimenticata, ma, se con essa possiamo fronteggiare il paradosso, vuol dire che sono disponibili di essa almeno delle *tracce*. Contro l'interpretazione di Ebert (1973: 167–168) – secondo il quale l'affermazione che apprendere è ricordare è un'affermazione metaforica e l'intero argomento è *ad hominem* – Gonzales mostra che solo se in un qualche senso la verità è realmente, e non solo metaforicamente, già nell'anima è possibile superare l'aporia del paradosso della conoscenza. Per Gonzales la verità esiste nell'anima in forma pre-discorsiva come oggetto del desiderio. L'oggetto del desiderio, infatti, come mostra il *Simposio*, lo si possiede e di esso si manca, proprio come si dice della conoscenza nell'anima nel *Menone*. L'apprendimento nel *Simposio* è ricordo continuo di ciò che continuamente si dimentica. Desideriamo solo ciò di cui manchiamo, manchiamo solo di ciò di cui siamo deprivati e siamo deprivati solo di ciò che intimamente ci appartiene. Nel paradosso di *Menone*, ciò che possediamo non lo cerchiamo e ciò che non possediamo non possiamo affatto cercarlo. Nella soluzione di Socrate l'anima ha visto ciò che cerca e lo cerca perché lo desidera. È la dimensione cognitiva dell'*eros* che spiega la tensione dell'anamnesi. La virtù è ciò che desideriamo procurarci ed anche questo stesso desiderio. Ciò che Socrate identifica come *anamnesis* è non solo apprendere, ma anche cercare (e qui Gonzales cita Napolitano Valditaro (2007)). Trasformare l'amore in pratica di conoscenza, ecco che cosa fa l'anima quando si muove verso l'essere secondo la sua essenza. E l'*anamnesis* non è altro che il desiderio di Socrate di risvegliare all'apprendimento, al desiderio del vero. Quel che manca nel *Menone* – dice Gonzales – è una *dottrina* dell'*anamnesis* e il motivo per cui tale dottrina manca è il seguente: se Socrate potesse insegnare a Menone (come lui gli chiede in *Men.* 81e5, cfr. Klein 1965: 97) che apprendere è ricordare, apprendere non sarebbe ricordare.

¹⁹ Come scrive Irwin (1977: 139): «The examination of the slave is a scale-model of a Socratic elenchos, with a commentary to explain and justify the procedure».

È Menone a ritornare sulla questione dell'insegnabilità²⁰. Egli non si accorge²¹ che l'andamento della discussione, e soprattutto l'interrogazione dello schiavo, sono già in qualche modo una risposta alla sua domanda sull'insegnabilità della virtù. Socrate – che fin dall'inizio aveva negato la possibilità di ricercare se la virtù sia insegnabile prima di ricercare che cosa essa sia²² – si sottomette ora vistosamente al volere di Menone e chiede solo di poter condurre l'indagine ἐξ ὑποθέσεως. Si tratta di usare un metodo euristico, il metodo degli studiosi di geometria²³, i quali si occupano di questioni quali per esempio²⁴ quella che chiede se sia possibile, a proposito di una superficie (περὶ χωρίου), che essa si inscriva (ἐνταθῆναι) come superficie triangolare (τόδε τὸ χωρίον τρίγωνον) in una circonferenza data (ἐς τόνδε τὸν κύκλον)²⁵. Gli studiosi di geometria, di fronte ad un tale quesito, al quale non sanno rispondere, dice Socrate, possono fare riferimento a un'ipotesi come la seguente: «se questa superficie è tale che, applicata alla retta data

²⁰ Pl. *Men.* 86c–d «Io sarei davvero contento di ascoltare e di indagare» – egli dice – «ciò che all'inizio ti chiedevo, ossia se bisogna impegnarsi in quanto la virtù è insegnabile oppure se si ingenera negli uomini per natura o in qualche altro modo».

²¹ Sull'inettitudine di Menone e sull'importanza del livello intellettuale e morale dei personaggi per la determinazione del livello teorico della discussione nei dialoghi cfr. Ferrari (2016: 16–19).

²² «Sembra proprio» – egli dice in *Men.* 86d8–e1 – «che si debba indagare una qualità di ciò che non sappiamo ancora che cosa è» (ἔοικεν οὖν σκεπτεῖον εἶναι ποιόν τί ἐστὶν ὃ μήπω ἴσμεν ὅτι ἐστίν). Secondo Tuozzo (2007: 243–247), a questo punto del dialogo non c'è cambiamento di metodo, perché il metodo ἐξ ὑποθέσεως è comunque ancora sempre un metodo platonico di ricerca dell'essenza.

²³ Come sottolinea Cattanei (2007), «i dialoghi di Platone attribuiscono una pluralità di statuti epistemologici contrastanti alle matematiche, le quali soltanto a certe condizioni si dimostrano scienze, mentre più di frequente risultano *technai*, addirittura tecniche «banausiche» (R. 522b4–5), tanto da meritarsi il titolo di *dianoiai*, più propriamente di quello di *epistemai* (R. 533d5–7; cfr. R. 511d4–5). Di questo universo multiforme e in fase di assestamento il *Menone* ritaglia un mondo, perché si limita a chiamare in causa le «geometrie» (*Men.* 76a1–2), il «geometrizzare» (*Men.* 85e1), e la «geometria» (*Men.* 85e2).

²⁴ E qui abbiamo – come scrive Tuozzo (2007: 245): «the obscure geometrical passage with which Socrates introduces the method of hypothesis». Il procedimento ipotetico quale era praticato dai geometri dell'epoca di Platone è presentato nel testo come l'unico disponibile per chi manchi di una conoscenza precisa e voglia vagliare qualche ipotesi nel tentativo di raggiungere una risposta corretta o almeno di chiarire i termini di un problema posto. La procedura è quella della riduzione di un problema ad un altro. Tale procedura fu usata per esempio da Ippocrate di Chio. Il problema posto nel suo caso era quello di raddoppiare un cubo. Ippocrate pensò che se si fossero trovate due rette, di cui la maggiore doppia della minore, e due medie proporzionali in proporzione continua, il cubo sarebbe stato raddoppiato. Tale esempio mostra bene come il metodo consista nella ricerca non direttamente della soluzione di un problema, ma delle condizioni esplicative che permettano di risolverlo. Le fonti antiche che ci parlano di Ippocrate di Chio ci dicono anche che, «così procedendo, egli trasformò la sua difficoltà in un'altra non minore» (cfr. [Eratosth.] *ep. ad Ptolem.* [Eutoc. in *Archim. sphaer. et cyl.* 3.104.11], trad. it. in: Giannantoni 1981: 450). Secondo Montano (2014: 200, n. 60) Platone nel *Menone* utilizza questo metodo non solo quando esplicitamente parla di metodo *ex hypotheseos*, ma anche nell'interrogazione dello schiavo, perché anche la dimostrazione geometrica del problema del raddoppio del quadrato dato è operata attraverso «la riduzione di un problema ad un altro», e precisamente la riduzione del problema della ricerca di un numero che indichi la lunghezza del lato di un quadrato di area 8 al problema della ricerca della media proporzionale tra due rette date, cioè della diagonale. Si tratta in questo caso del passaggio dalla via aritmetica alla via geometrica.

²⁵ Klein (1965: 206) osserva che il metodo per ipotesi che viene proposto da Socrate sembra accettato volentieri da Menone. I geometri si domandano se una certa quantità di spazio possa essere *adattata* in forma di triangolo in un cerchio, in modo tale che i tre vertici tocchino la circonferenza.

della circonferenza (παρὰ τὴν δοθεῖσαν αὐτοῦ γραμμὴν παρατείναντα)²⁶, lascia indietro una superficie *simile* a quella applicata (ἐλλείπειν τοιοῦτω χωρίῳ οἷον ἂν αὐτὸ τὸ παρατεταμένον ἦ), mi pare che ne consegua una cosa, se invece risulta impossibile che si verifichi questa condizione, allora ne consegue un'altra»²⁷.

Ironicamente, l'esempio geometrico che Socrate usa per spiegare il metodo ipotetico è ancora più complicato del problema che dovrebbe servire a chiarire. Sono molte le interpretazioni proposte di questo passo geometrico apparso oscuro a tutte le generazioni di studiosi²⁸, ma non sono esse che ci interessano in questa sede. Quel che invece è interessante rilevare, è che qui Socrate, usando un metodo circondato già nell'antichità dal sospetto di una inutile complicazione, rivesta l'esempio geometrico di un abito mimetico.

La mancanza di precisione del discorso di Socrate sottolineata da molti studiosi non è dovuta al grado di sviluppo della matematica dell'epoca, ma piuttosto al fatto che il problema e la sua soluzione non sono qui presentati per sé stessi, ma per offrire un modello di ragionamento sulla virtù²⁹. È a questa circostanza che dobbiamo prestare attenzione per cogliere la ragione per la quale Platone sceglie proprio *questo* esempio geometrico, a questo punto della discussione messa in scena nel *Menone*. Si tratta dell'esempio di paragone implicito su cui vorrei brevemente portare l'attenzione.

All'inizio Menone, portatore di una concezione sofistica dell'insegnamento³⁰, ha domandato se la virtù sia insegnabile (*didakton*, *Men.* 70a). Socrate ha sostenuto che non c'è insegnamento (*didache*), ma reminiscenza (*anamnesis*, *Men.* 82a) e che la reminiscenza consiste nel ricordare, nel ricavare (*analambanein*, *Men.* 85d) la conoscenza che sta «in sé stessi» (*en hautō*, *Men.* 85d), *nelle* profondità dell'anima.

L'atto dell'apprendere – lo si è visto – non richiede alcun insegnamento, alcuna trasmissione: non c'è nulla che, venendo dall'esterno, vada ad *inscrivere* nell'anima di chi

²⁶ La retta data della circonferenza è probabilmente il diametro, dato il quale è data la circonferenza. «Il παρατείνειν – scrive Cattanei (2007: 251) – si profila piuttosto chiaramente come una pratica per cui ad una certa area ne vengono «applicate» altre, al fine di costruire determinate figure [...]. Il passo sembra piuttosto intrecciare il richiamo generico al procedimento geometrico «per ipotesi» con un riferimento a procedure «iniziali» o elementari, destinate a cadere in obsolescenza, che lo stesso Platone, nella *Repubblica*, considera esplicitamente contrastanti con una geometria teorica e scientifica». Secondo Bénatouil et El Murr (2010: 41–80) lungi dal farne un modello di rigore e di certezza, Platone ha considerato la geometria un paradigma delle costruzioni che caratterizzano la conoscenza umana, a causa della sua distanza dagli oggetti eterni e delle strategie che essa usa al fine di comprenderli: ipotesi, figure, operazioni costruttive.

²⁷ Cfr. Klein (1965: 206): i geometri, che non sanno se il particolare spazio in questione abbia la capacità richiesta, cioè di essere inscrivibile in una circonferenza, fanno a tal proposito una *supposizione*: se la quantità di spazio (che può sempre essere trasformata in triangolo o rettangolo) è tale che, allungando le sue linee date esse lasciano uno spazio *come* quello che è stato allungato, allora sembra che ne risulti qualcosa, diversamente risulta qualcosa di diverso. The «inscription», – scrive Klein (1965: 207) – the possibility of which is in question, has to be considered as «done» so that a sufficient condition for its being feasible can be inferred as a *consequence*.» Cfr. Bonazzi (2010: 144, n. 3).

²⁸ Cfr. Scott (2006: 132–157), ma anche le soluzioni citate in Ferrari (2016: 234, n. 157) e l'Appendice I in Bonazzi (2010: 143–147).

²⁹ Così Klein (1965: 208).

³⁰ Sulla concezione sofistica dell'insegnamento inteso come trasmissione di dati cfr. Ferrari (2016: 19, 29, 66, 73, 93, 205).

apprende. Ecco perché, al fine di spiegare se la virtù sia insegnabile, Socrate presenta un'immagine che, nella sua oscurità, intende essere la confutazione implicita – vale a dire non verbalmente asserita ma mimeticamente suggerita – della concezione sofistica dell'*insegnamento* secondo cui la verità viene all'anima *dal di fuori*. Si presenta il problema di una figura geometrica che richiede di essere *inscritta* in una circonferenza. Il paragone implicito che viene a questo punto a disegnarsi è quello che stabilisce un'analogia tra l'atto di insegnare (*didaskein*) e l'atto di inscrivere (*enteinein*): la virtù è insegnabile – cioè *inscrivibile in un'anima* – se e solo se la figura è inscrivibile in una circonferenza³¹.

I dialoghi dimostrano che Platone, quando vuole, sa essere chiarissimo; se dunque il problema geometrico esposto nel *Menone* da sempre è apparso oscuro agli occhi degli studiosi, ciò potrebbe significare che Platone ha *voluto* essere oscuro, e che l'oscurità è essa stessa significativa: significativa delle difficoltà cui va incontro un'idea di insegnamento intesa come iscrizione di un contenuto (la virtù) in un contenente (l'anima). Tale idea, infatti, prevede una totale passività da parte del contenente, vale a dire il ricettore, l'allievo; il quale, piuttosto che cercare e ricordare, piuttosto che indagare all'interno di se stesso, sarebbe chiamato ad assumere – secondo questa concezione dell'insegnamento – precisamente quel comportamento pigro che nel dialogo (86b) viene duramente stigmatizzato.

Ci proponevamo di osservare l'elemento mimetico che abita l'esempio geometrico. Socrate, per indagare se la virtù sia insegnabile, ha adoperato l'esempio dell'inscrivibilità del triangolo in un cerchio. Il gesto che genera apprendimento non è pensabile – per Platone – come l'iscrizione in un'anima. Come dimostra la pagina sulla interrogazione dello schiavo, in caso di apprendimento non vi è alcuna iscrizione che un maestro faccia nell'anima di un allievo, bensì è l'allievo che, da solo, opportunamente interrogato dal maestro, può giungere alla conoscenza (*Men.* 85b–e); e questo giungere alla conoscenza si chiama apprendimento, si chiama *anamnesis*, si chiama ricerca³². Se Socrate non distingue tra apprendere e cercare – scrive Gonzales – è perché per Platone cercare è in qualche modo già avere, proprio come *eros* non è solo un modo di mancare, ma anche un modo di avere. La vera essenza dell'essere dell'anima è la sua relazione alla verità: l'anima

³¹ Non solo: l'accento dell'argomentazione geometrica è posto sulla *somiglianza* che deve esistere tra due aree affinché l'iscrizione sia possibile e, allo stesso modo, l'accento dell'argomentazione didascalica viene posto sulla *somiglianza* che deve esistere tra la virtù e la conoscenza perché l'insegnamento possa avvenire (*Men.* 87b). Forse anche la trasformazione della superficie, da una primitiva forma *x* ad una forma triangolare, sta a rappresentare la trasformazione che un contenuto dovrebbe subire per assumere lo statuto di *contenuto insegnabile*.

³² Naturalmente, come è stato sottolineato da tempo, se è vero che Socrate interrogando lo schiavo non gli ha trasmesso conoscenze, se è vero che lo schiavo non avrebbe appreso nulla dall'interrogazione se non avesse avuto previo contatto con la verità, è pur vero – come scrive Nehamas (1994: 235), criticando Bluck (1961: 12), che «the text gives little warrant to identification of the slave's understanding with his feeling of inner conviction». Ma il punto è che per Platone l'*episteme* non può e non deve essere raggiunta attraverso la *trasmissione* di informazioni (Nehamas 1994: 240). E ciò perché parte integrante dell'*episteme* è l'abilità a spiegare ciò che si apprende. Lo studioso (Nehamas 1994: 243), distingue conoscenza e comprensione e, citando Burnyeat commentatore del *De Magistro* di Agostino, scrive che «the important difference between knowledge and understanding is this, that knowledge can be piecemeal, can grasp related truths one by one, but understanding always involves seeing the connections and relations between the items known».

non *contiene* la verità, ma è la tensione al vero. L'oggetto del desiderio non è mai esterno al desiderio, ma è costitutivo di esso. È suggestivo pensare allora, ed è questa la mia proposta di interpretazione del testo, che presentare quel paragone implicito, nel quale il cerchio rappresenta l'anima e il triangolo rappresenta la virtù, *ha il senso di mostrare tutta le difficoltà cui va incontro un'idea di insegnamento così intesa*. Menone pone infatti la sua domanda sull'insegnabilità a partire dall'ambiente culturale al quale appartiene³³: esso interpreta l'insegnamento come un atto materiale, un commercio, una trasmissione prezzolata³⁴. Ed ecco che Socrate, a lui che gli chiede precisamente come negli uomini si ingeneri la virtù, presenta una risposta in termini figurativi³⁵: un'oscura analogia geometrica dell'idea sofistica dell'insegnamento, che possa mostrare – non a Menone, ma al lettore del dialogo – tutta l'improbabilità di riuscita, tutta l'irrazionalità, tutta la falsità, di una tale concezione paideutica³⁶.

Mi pare interessante annotare – a mo' di conclusione – che un'idea di insegnamento inteso come iscrizione forzata di un'idea nell'anima appare in un passo del libro primo della *Repubblica*, là dove Trasimaco, a Socrate che non si lascia persuadere, domanda: «Devo forse inflarti il discorso nell'anima con la forza?» (ἦ εἰς τὴν ψυχὴν φέρων ἐνθῶ τὸν λόγον; *R.* 345b).

In questo caso il verbo usato per esprimere l'*iscrizione* nell'anima è il verbo ἐντίθημι che significa *collocare, immettere, inserire*, che può essere considerato un sinonimo di ἐντείνω che significa *inserire, inscrivere, includere*, e che è il termine tecnico per indicare l'ἔνθασις, l'inscrivibilità di una figura in una circonferenza.

³³ Significativamente Chappell (1996: 61–88), alla domanda *Can virtue be taught?* risponde con i passi di *Men.* 86c–90a, *Prt.* 318a–325c, 329b–333b, 349d–351b.

³⁴ Sull'idea sofistica dell'insegnamento come commercio cfr. *Prt.* 313c–314b e Palumbo (2004). Per una riflessione sulla dipendenza della metretica platonica dalla famosa formula protagorea del *metron anthropos* cfr. Wesoly (2004: 513–527).

³⁵ Cfr. Casertano (2004: 729–766).

³⁶ Menone, lo abbiamo visto, è presentato dal dialogo come allievo e ammiratore di Gorgia (cfr. *Men.* 70b), e sembra essere stato educato dal suo maestro a una sorta di arte del domandare e del rispondere costituita dall'enunciazione di una serie di possibilità (la virtù si insegna, si impara, ci si esercita per apprenderla, cfr. *Men.* 70a; diversa è la virtù del ragazzo, a seconda se sia maschio o femmina, e quella dell'uomo più anziano, se libero o schiavo, cfr. *Men.* 71e–72a). Tanto i suoi interrogativi quanto le sue risposte appaiono immediati e privi di spessore, laddove Socrate, invece, si sofferma sulla complessità dell'arte del domandare prima ancora che del rispondere. Naturalmente questa è la rappresentazione che costruisce Platone: per uno studio accurato della maniera propriamente gorgiana di argomentare, al di là delle deformazioni polemiche della rappresentazione platonica, si veda Wesoly (2013: 159–188).

BIBLIOGRAFIA

- BÉNATOUIL, T., EL MURR, D., 2010, "L'Academie et les géomètres", *Philosophie antique* 10, pp. 41–80.
- BLUCK, R. S., 1961, *Plato's Meno*, Cambridge.
- BONAZZI, M., 2010, *Platone, Menone*, Torino.
- CANTO-SPERBER, M., 1993, *Platon, Ménon*, Paris.
- CASERTANO, G., 2004, "La struttura del dialogo (o di quando la filosofia si fa teatro)", in: G. Casertano (cur.), *Il Protagora di Platone: struttura e problematiche*, Napoli, pp. 729–766.
- CATTANEL, E., 2007, "Due geometrie per il *Menone*", in: M. Erler L. Brisson (eds.), *Gorgias – Menon. Selected Papers from the Seventh Symposium Platonicum*, Sankt Augustin, pp. 248–252.
- CHAPPELL, T., 1996, *The Plato Reader*, Edinburgh.
- COTTON, A. K., 2015, *Platonic Dialogue and the Education of the Reader*, Oxford.
- DELCOMMINETTE, S., 2013, "Exemple, analogie et paradigme. Le paradigmatisme dialectique de Platon", *Philosophie antique* 13, pp. 147–169.
- EBERT, T., 1973, "Plato's Theory of Recollection Reconsidered: An Interpretation of *Meno* 80a–86c", *Man and World* 6, pp. 163–181.
- FERRARI, F., 2016, 2016, *Platone, Menone*, Milano.
- FINE, G., 1992, "Inquiry in the *Meno*", in: R. Kraut (ed.), *The Cambridge Companion to Plato*, Cambridge, pp. 200–226.
- GIANNANTONI, G., 1981, *I Presocratici. Testimonianze e frammenti*, Roma–Bari.
- GILL, M. L., 2012, *Philosophos. Plato's Missing Dialogue*, Oxford.
- GONZALES, F. J., 2007, "How is the truth of beings in the soul? Interpreting *anamnesis* in Plato", *Elenchos* 28, pp. 275–301.
- HALPERIN, D. M., 1992, "Plato and the Erotics of Narrativity", in: J. C. Klagge (ed.) *Methods of Interpreting Plato and his Dialogues*, Oxford, pp. 93–130.
- IRWIN, T., 1977, *Plato's Moral Theory. The Early and Middle Dialogues*, Oxford.
- KLEIN, J., 1965, *A Commentary on Plato's Meno*, Chicago–London.
- KLEIN, J., 1977, *Plato's Trilog. "Theaetetus", the "Sophist" and the "Statesman"*, Chicago.
- MONTANO, A., 2014, *Methodos. Aspetti dei metodi e dei processi cognitivi nella Grecia Antica*, Napoli.
- NAPOLITANO VALDITARA, L. M., 2007, "Anamnesi e dialettica nel *Menone*", in: M. Erler L. Brisson (eds.), *Gorgias – Menon. Selected Papers from the Seventh Symposium Platonicum*, Sankt Augustin, pp. 204–211.
- NEHAMAS, A., 1994, "Meno's Paradox and Socrates as a teacher", in: J. M. Day (ed.), *Plato's Meno in focus*, London–New York, pp. 221–248.
- PALUMBO, L., 2004, "Socrate, Ippocrate e il vestibolo dell'anima", in: G. Casertano (cur.), *Il Protagora di Platone: struttura e problematiche*, Napoli, pp. 87–103.
- SCOTT, D., 2006, *Plato's Meno*, Cambridge.
- TUOZZO, T. M., 2007, "Knowing Meno Blindfolded: The Dialectic of Essence and Quality in the *Meno*", in: M. Erler L. Brisson (eds.), *Gorgias – Menon. Selected Papers from the Seventh Symposium Platonicum*, Sankt Augustin, pp. 243–247.
- VLASTOS, G., 1965, "Anamnesis in the *Meno*", *Dialogue* 4, pp. 143–167.
- WESOŁY, M., 2004, "La salvezza della vita: 'un'arte e una scienza del misurare'", in: G. Casertano (cur.), *Il Protagora di Platone: struttura e problematiche*, Napoli, pp. 513–527.
- WESOŁY, M., 2013, "La «Dimostrazione propria» di Gorgia", *Peitho. Examina antiqua* 4, pp. 159–188.

LIDIA PALUMBO

/ University of Naples Federico II, Italy /
lpalumbo@unina.it

Soul, Triangle and Virtue. On the Figure of Implicit Comparison in Plato's *Meno*

Plato's dialogues can be regarded as the most important documents of the extraordinary mimetic power of visual writing, i.e., writing capable of "showing" and "drawing images" by using words only. Thanks to the great lesson of the Attic theater, Plato makes his readers see: when reading the dialogues, they see not only the characters talking but owing to the visual power of mimetic writing, they also see that which the characters are actually talking about. There are numerous rhetorical devices employed by Plato the writer that make this visual rendering of philosophy possible. In this text, I would like to bring an example from the *Meno* that illustrates the visual power of an implicit comparison. By "implicit comparison", I mean the special kind of comparison that is not presented explicitly and fully in the text but that the text merely evokes and that, once evoked, contributes to determining the formation of the image.

KEY WORDS

Plato, sophists, mimetic art, visual writing, teaching, philosophy and geometry.