

1.LE TEORIE DI RIFERIMENTO

1.1.I modelli teorici di riferimento in relazione alla metodologia didattica applicata.

I greci chiamano *ἐπιστήμη* la conoscenza chiara e certa di un oggetto e *τέχνη* questa conoscenza concepita nelle sue possibilità di realizzazione pratica. Anche noi distinguiamo l'aspetto teorico della scienza da quello pratico e applicativo della tecnica. Questa distinzione capitale risale dunque ai greci, ma il merito di averla portata a un livello adeguato di consapevolezza teorica e di chiarezza concettuale spetta a Platone. Da Platone la cultura occidentale ha attinto non solo l'idea della conoscenza scientifica, ma anche il suo fondamentale modello antropologico: la definizione dell'uomo come sintesi duale di elementi eterogenei, come unione di anima (*ψυχή*) e corpo (*σῶμα*). In particolare, pur tenendo conto dell'apporto dei precedenti filosofi (gli orfici, i naturalisti, Socrate) alla elaborazione di una teoria dell'anima, l'Ateniese ha avuto un ruolo decisivo nel fornire un fondamento ontologico a tale distinzione.

Proprio per ciò che concerne l'anima, risulta fondamentale la teoria della conoscenza, elaborata in Repubblica (511 c, d e), chiamata *teoria della linea* che prevede quattro distinte forme, posizionate in una scala gerarchica:

- il mondo visibile (illuminato e fomentato dal *Sole*): immagini, ombre, ecc., conosciuto per immaginazione (*εἰκασία*)
- gli esseri viventi e oggetti materiali del mondo sensibile, conosciuto per credenza (*πίστις*)

Queste due forme danno origine ad una conoscenza puramente sensibile, definita come *δόξα*, *opinione*: si tratta di una falsa conoscenza, mediante la quale l'uomo crede di conoscere la verità, ma in realtà arriva a comprendere solo un'immagine di essa.

La vera conoscenza o *ἐπιστήμη* è la conoscenza operata dall'intelletto, dal *νοῦς* ed è l'unica che assicura un sapere vero e universale; il suo oggetto è il mondo intelligibile (illuminato e fomentato dal *Bene*), che, a sua volta, contempla:

- gli intelligibili attinti con il metodo geometrico, conosciuto per raziocinio (*διανοία*)
- gli intelligibili con il metodo dialettico (le idee), conosciuto per intelligenza (*νόησις*)

L'indagine sulla conoscenza nella filosofia platonica ha interessato i processi mediante i quali la mente arriva ad acquisire informazioni: in tal senso non è errato affermare che le **scienze cognitive** portino a termine una ricerca millenaria apertasi con Platone, volta a chiarire le modalità della conoscenza stessa. Il cognitivismo ha come obiettivo, infatti, lo studio dei processi mediante i quali le informazioni vengono acquisite dal sistema cognitivo, trasformate, elaborate, archiviate e recuperate; tale modello teorico punta la sua attenzione sull'analisi dei processi conoscitivi e sullo studio delle possibili forme di rappresentazione delle conoscenze che la nostra mente è capace di operare.

Proprio nell'ambito dell'intervento didattico attuato, il docente ha preso le mosse da un **approccio cognitivista**, volendo dedicare attenzione ai processi mediante i quali il soggetto elabora le conoscenze; tuttavia la prospettiva cognitivista confida in una diretta partecipazione degli studenti al proprio apprendimento, senza però considerarli portatori di una personale conoscenza. Nell'adeguare le strutture disciplinari alle varie fasi di sviluppo intellettuale, guarda ai soggetti solo nella loro astratta generalità di menti in azione, interessandosi solo alle abilità di pensiero.

Pertanto l'intervento si è arricchito di **strategie didattiche improntate alle teorie costruttiviste**, attente a rivalutare il ruolo dello studente nella costruzione delle conoscenze e non vincolando la figura del docente alla semplice trasmissione di nozioni, ma piuttosto ad un'educazione al comprendere.

In riferimento al cognitivismo, il docente ha insistito sul concetto di un apprendimento che consideri conoscenze che devono integrarsi vicendevolmente, ricorrendo in particolare al **feedback** per richiamare conoscenze pregresse, non solo inerenti al percorso affrontato, ma anche alla padronanza di elementi necessari ad un apprendimento completo dell'argomento (p.e. la filosofia platonica e aristotelica). La retroazione è stata applicata non solo come elemento propedeutico ad ogni singola lezione, ma anche in vista di una attiva partecipazione dello studente all'attività didattica, in modo tale che le nuove informazioni vengano acquisite andando a saldarsi alle precedenti portando alla modifica dell'informazione in ingresso, secondo la teoria dell'**apprendimento significativo** di Ausbel¹.

¹ secondo la teoria dell'apprendimento di Ausbel le modalità di apprendimento delle informazioni giungono al discente o per ricezione o per scoperta. In un secondo stadio le informazioni vengono immagazzinate in maniera meccanica oppure significativa. La significatività dell'apprendimento di un contenuto quindi viene dal risultato delle relazioni che il discente stabilisce tra le nuove informazioni e la sua struttura cognitiva. Risulta quindi evidente che più le relazioni saranno profonde e articolate più sarà significativo il contenuto appreso. L'apprendimento significativo consentirebbe un maggiore perdurare delle informazioni, il maggiore utilizzo di concetti classificatori, la maggiore capacità di generalizzazione delle conoscenze apprese.

Per Ausubel fondamentale è il concetto di *assimilazione* (cioè l'acquisizione, la fissazione e l'organizzazione delle informazioni nel sistema cognitivo).

Secondo Jonassen (Jonassen D.H., *Thinking technology, toward a constructivist design model*, in "Educational technology", XXXIV, Aprile 1994, pp. 34-37), l'apprendimento è definito significativo se riesce ad essere: attivo, collaborativo, conversazionale, costruttivo, contestualizzato, intenzionale, riflessivo.

Il fine ultimo non è l'acquisizione totale di specifici contenuti prestrutturati e dati una volta per tutte, bensì l'interiorizzazione di una metodologia d'apprendimento che renda progressivamente il soggetto autonomo nei propri processi conoscitivi.

Proprio la modalità d'insegnamento del docente prevede una fase di organizzazione dei concetti nella parte finale di ogni singola lezione, creando, attraverso l'utilizzo della lavagna, una struttura gerarchica degli argomenti affrontati, che procede dal generale al particolare e insegna ai discenti ad organizzare le conoscenze, enucleando e differenziando le nozioni apprese.

In questa prospettiva diventa importantissima la creazione di **mappe concettuali**, che consentano un'esposizione concreta e tangibile di tutti i processi precedentemente descritti; attraverso il ricorso ad immagini (schemi), vengono richiamate le strutture organizzate di conoscenze che sono costituite sia da conoscenze dichiarative che da conoscenze procedurali. La costruzione delle mappe concettuali utilizza immagini mentali, costringendo a tradurre le relazioni fra concetti, rappresentando delle informazioni tenendo conto delle relazioni tra le parti dello schema ed evidenziando graficamente i legami². In modo particolare tali strumenti sono stati impiegati anche per approfondimenti di carattere lessicale, estremamente utili per fare acquisire agli studenti una padronanza della lingua non solo dal punto di vista strutturale, ma anche da quello terminologico e per metter in evidenza i contributi della lingua classica nelle lingue moderne. I recenti contributi nella **didattica delle lingue classiche** e la maggior attenzione dimostrata dagli editori³, rivelano la necessità da una parte di dare maggiore dignità a questo aspetto della lingua (anche realizzando volumi appositi), dall'altra a renderlo più fruibile mediante un maggior utilizzo del repertorio iconografico e mappale⁴. Tale atteggiamento rivela altresì una reazione alla crisi dell'insegnamento di dette materie, anche alla luce delle ultime riforme tentate o realizzate, cercando di rendere più moderno l'approccio nei confronti di una lingua antica e mutuando metodologie proprie delle lingue moderne (come nel caso del cosiddetto "metodo Ørberg").

L'utilizzo di strumenti del genere avviene nell'ottica di **favorire un comportamento partecipativo da parte degli alunni** e pertanto non vengono distribuiti modelli preparati in precedenza dal docente, ma si procede alla realizzazione della mappa attraverso una serie di domande volte agli studenti col fine di

² Le mappe concettuali sono uno strumento importante per rappresentare le strutture della conoscenza e il loro uso nell'istruzione aiuta lo studente a organizzare quanto sta studiando ed evidenzia le relazioni tra i concetti: per questo *aiutano ad imparare in modo significativo*. Una mappa concettuale è la visualizzazione in un grafico delle relazioni gerarchiche tra concetti espresse con delle proposizioni e che si propone di riportare aspetti importanti della struttura della conoscenza in un certo dominio: prima di tutto l'oggetto del ragionamento e i concetti che vogliamo evidenziare (contenuti); poi il percorso del ragionamento e i legami fra i concetti espressi. Appare quindi molto chiaramente il fatto che la mappa concettuale costringa a riflettere sulle conoscenze, a correlare le idee e i dati a disposizione, a sforzarsi di essere preciso e chiaro nella comunicazione.

³ Il tirocinante, in merito, ha visionato alcuni testi in adozione nei ginnasi, in modo particolare:

- D. Galli, G. Balbis, P. Salmoiraghi, *Lingua et res. Lingua, lessico e civiltà latina*, ATLAS
- C. Lazzarini, *Per gradus. Corso di lingua e civiltà latina*, CEDAM SCUOLA
- N. Flocchini, P. Guidotti Bacci, M. Moscio, *Nuovo comprendere e tradurre*, BOMPIANI

⁴ Si vedano, a tal proposito N. Marini, *Lo studio del lessico del latino di età classica*, in *Nova Secondaria*, N.2 2003, anno XXI; in particolare, sul metodo *natura*, D. Piovan, *Latino e greco come lingue. Insegnare (ed apprendere) le lingue classiche "secundum naturam"*, in *Nova Secondaria*, N.2 2005, anno XXIII

evidenziare parole chiave, iperonimi e iponimi. In tal senso se il punto di partenza è cognitivista, le modalità realizzative sono mutate da un approccio costruttivista: infatti, il concetto fondamentale del costruttivismo è che la conoscenza umana e le sue esperienze siano caratterizzati da una partecipazione attiva dell'individuo e che il sapere non sia ricevibile in modo passivo, ma sia il risultato delle azioni di un soggetto che partecipa in prima persona.

E' pertanto possibile metter in atto una metodologia didattica che tenga presente i due approcci, in modo particolare che **stemperi un cognitivismo troppo rigido** che, in maniera deterministica, paragona metaforicamente la mente ad un computer che elabora informazioni provenienti dall'esterno (input) e restituendo a sua volta informazioni sotto forma di rappresentazione della conoscenza, organizzata in reti semantiche e cognitive (output). L'attenzione ai processi mentali mediante i quali vengono strutturate le conoscenze non significa necessariamente che non si possa considerare la conoscenza come un prodotto di una costruzione attiva del soggetto, con un carattere "situato", ancorato nel contesto concreto e che si svolge attraverso particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale. Bisogna però anche comprendere che le proposte didattiche di taglio costruttivistico hanno ben poco a che fare con un certo banale spontaneismo attivistico. In ogni *progetto*, la costruzione di una "**impalcatura**" brunneriana (*scaffolding*), in particolare il complesso di regole comportamentali e sociali, è molto forte e strutturata: si dà spazio allo studente agendo più pesantemente sul contesto (norme cooperative molto precise, forte intervento di responsabilizzazione, presenza ed impiego analitico di dispositivi e strumentazioni, ecc.)⁵.

Nell'ambito del processo di costruzione delle conoscenze, il docente ha ritenuto opportuno strutturare una metodologia impostata sulla **lezione frontale** per ciò che concerne l'analisi del testo: tale scelta tiene conto della difficoltà del testo platonico rispetto ad altri autori, dell'utenza a cui è indirizzato l'intervento e del tempo a disposizione in rapporto agli obiettivi previsti. Ad esempio, un approccio basato su di una didattica laboratoriale mediante l'utilizzo della traduzione contrastiva avrebbe comportato una riflessione più specifica sulla lingua, considerata inopportuna per il livello di comprensione della stessa da parte dei discenti; inoltre, avrebbe pesato eccessivamente in termini di ore sull'intervento nel suo insieme, riducendo la parte riservata all'analisi dei contenuti. La lezione frontale non ha impedito, tuttavia, che il coinvolgimento dell'alunno non venisse richiesto attraverso interventi di feedback e di lezione dialogata; inoltre, l'avvicinamento al testo è avvenuto attraverso la lettura di due alunni che impersonassero le due figure protagoniste del dialogo; si tratta di una procedura di carattere teatrale, finalizzata a rendere attiva e coinvolgente la partecipazione degli allievi; inoltre, ha il merito di farli concentrare sul genere dell'opera e suscitare un'attenzione su quegli aspetti linguistici

⁵ Esistono tuttavia differenze anche sul piano teorico. Nel costruttivismo l'insistenza sul carattere multiprospettico della conoscenza rispecchia una consapevolezza epistemologica decisamente più moderna.

(punteggiatura, pause), solitamente trascurati dagli allievi e che spesso arrivano ad inficiare la loro comprensione del testo.

Accanto alla lezione frontale di stampo tradizionale è stata posta attenzione all'intervento degli studenti in itinere, attraverso diverse modalità. Oltre al ricorso alle citate mappe concettuali-cognitive, fondamentali sono stati alcuni **interventi di brainstorming**. L'obiettivo originale del brainstorming è la generazione di idee in gruppo, sulla base del principio per cui le idee si concatenano l'una all'altra e i commenti degli altri partecipanti stimolano una sorta di reazione a catena delle idee; il ruolo dell'insegnante come moderatore si è concretizzato nel dirigere lo scorrere della discussione, servendosi di una lavagna su cui scrivere le parole chiave; nell'impedire che emergessero giudizi di valore o critiche da parte dei singoli. La finalità creativa del brainstorming non deve però far passare in secondo piano lo sviluppo di competenze relazionali che il docente ritiene assolutamente necessarie per un corretto equilibrio del gruppo classe: il reciproco ascolto favorisce un avvicinamento al concetto di em-patia, suscitando nel ragazzo la capacità di entrare in relazione con l'altro, uscendo da una prospettiva adolescenziale autocentrata, per approdare ad una più matura consapevolezza della vita in comunità.

La negoziazione dei contenuti da parte dei docenti avvenuta in fase di brainstorming ha interessato naturalmente le fasi di **lezione dialogata**, in occasione delle quali l'insegnante discute con gli allievi spronandoli ad esprimere idee ed opinioni mettendole a confronto con quelle dei compagni. Il tal modo il ruolo degli allievi diventa più attivo. La lezione dialogata rispetto a quella frontale permette di comprendere se gli allievi stiano capendo la lezione e sfrutta l'intuitività e la creatività degli stessi. Come in occasione del brainstorming sono sorti alcuni problemi, allorché soltanto poche persone sono apparse in grado di sostenere una discussione o, comunque, propensi a farlo, rischiando di trasformare la lezione in un dialogo fra l'insegnante e pochi allievi, escludendo completamente gli altri. Proprio in frangenti simili, il ruolo del docente rimane comunque fondamentale nel gestire le dinamiche del processo.

Talvolta il docente si è avvalso anche di una **fase euristica o socratica**, nella quale, dopo brevi esposizioni sono state poste alcune domande o si è provveduto ad introdurre un discorso in modo tale che l'alunno potesse completarlo: in questo modo lo studente ha preso parte alla formulazione dei contenuti e delle problematizzazioni che il docente ha di volta in volta sollevato.

1.2. La scelta dei contenuti.

I poeti ci dicono che attingono i loro canti da fonti che versano miele e da giardini e da boschetti che sono sacri alle Muse, e che li portano a noi come fanno le api. E dicono il vero! Infatti, cosa lieve, alata e sacra è il poeta, ed è incapace di poetare se prima non sia ispirato dal dio e non sia fuori di senno, e se la mente non sia interamente rapita. Finché rimane in possesso delle sue facoltà, nessun uomo sa poetare e vaticinare.

Ione, 534 A-B

La scelta di un argomento così particolare, la **riflessione platonica sulla poesia e sul suo valore educativo**, è legata innanzitutto alla natura stilistica dell'opera, **valido esempio di prosa in lingua** che permette, attraverso un periodo di media difficoltà, sia il potenziamento delle conoscenze linguistiche sia una solida comprensione dei connotati dell'opera e del pensiero dell'autore, ai fini di un'adeguata ed esaustiva contestualizzazione storico-letteraria.

La riflessione sulla poesia e sugli elementi che giustificano un buon prodotto poetico manifesta un'inegabile **valenza culturale** alla luce della comprensione del mondo dell'espressione poetica, affrontata contemporaneamente in altre discipline (letteratura italiana, latina e lingua straniera). L'argomento, inoltre, permette di sviluppare **un aspetto della filosofia platonica non sempre adeguatamente affrontato** per ciò che concerne la letteratura greca. Infatti, l'opera in cui si esprime la matura concezione poetica di Platone, *La Repubblica*, non viene solitamente inserita nella programmazione didattica, né della III liceo né tantomeno della II: a giustificazione di tale scelta didattica, vanno tenute presenti la mole dell'opera e, soprattutto, la difficoltà della prosa.

Le **problematiche concettuali** che emergono in occasione dell'analisi del testo si rivelano **decisamente complesse** e il docente non pretende di esaurire una tale complessità nell'ambito di un percorso di 12 ore. Piuttosto, si tratta di favorire una riflessione degli studenti in merito a tematiche che possono presentare un'utilità nel cercare di comprendere la mentalità dell'uomo greco rispetto a determinati valori, esprimendo differenze e analogie rispetto al mondo moderno.

Innanzitutto **la poesia greca fu un fenomeno profondamente diverso dalla poesia moderna** nei contenuti, nelle forme e nei modi della comunicazione. Il pragmatismo che la caratterizzò non trova una conferma nella realtà odierna: l'uomo greco viveva questo tipo di produzione come un **fenomeno strettamente correlato con la realtà sociale e politica** e con il concreto agire dei singoli nella collettività. Il carattere intimista e personalistico che oggi siamo spesso soliti associare alla poesia non

fu così evidente nel mondo classico; **il contenuto ricorrente era il mito**, che costituì l'oggetto esclusivo della poesia narrativa e il riferimento costante per la produzione lirica.

In secondo luogo la poesia ebbe una **funzione didattica molto marcata**, legata alla trasmissione di valori e di nozioni che in modo particolarmente esaustivo e vincolante erano espressi dall'enciclopedia omerica; è proprio in merito all'utilità della poesia nell'educazione dei giovani che emerge la peculiarità della posizione platonica, espressa *in nuce* nel dialogo giovanile *Ione* e concretizzata poi nel X libro della *Repubblica*. Il filosofo si trova a **sovvertire un ordine preconstituito** che non era arrivato mai a disconoscere l'assoluta importanza dei poemi omerici nella costituzione delle conoscenze dell'uomo greco.

La sua indagine parte dal **condannare tutta la poesia basata sul concetto di μίμησις**, termine con il quale non solo intende una scelta stilistica, ma lo riferisce al contesto più ampio della teoria delle idee: la rappresentazione della realtà sensibile realizzata da un pittore, da un poeta, da qualunque artista non arriverà mai a raffigurare l'idea, l'essenza reale di un oggetto, di un fenomeno, ma solo qualcosa che assomiglia alla realtà, un'imitazione appunto⁶.

Il motivo per cui **Platone non riconosce un valore conoscitivo al messaggio poetico** è chiarito fin dalle prime pagine dello *Ione*: l'arte rapsodica e, prima ancora, quella poetica, non sono vere arti e non si fondano su un sapere tecnico-scientifico di origine umana; **il poeta è tale solo per ispirazione divina**. Attraverso il ricorso al **fenomeno del magnete**⁷, il filosofo afferma che la verità, contenuta nel dio ispiratore, nel momento stesso in cui si allontana da esso, perde valore in ogni passaggio successivo degli **anelli della catena comunicativa: poeta, rapsodo-attore, spettatore** (dal momento che la fruizione della poesia è ancora essenzialmente orale). Quest'ultimo, pertanto, attingerà ad una imitazione del vero, riducibile a pura apparenza; i giovani, quindi, che non hanno ancora sviluppato un utilizzo del **νοῦς** consapevole che consenta loro di comprendere il messaggio poetico per quello che è, crederanno che ciò che è raccontato ad esempio nei poemi omerici sia verità.

Fin dal III libro della *Repubblica*⁸, **Platone evidenzia come non sia giusto che i poeti, per suscitare l'attenzione dello spettatore e per giustificare determinati eventi, attribuiscono agli dei comportamenti meschini e ingannatori**. Sulle incongruenze del messaggio omerico, sia in campo storico e tecnico, sia in campo morale erano peraltro già state avanzate osservazioni anche da

⁶ *Repubblica*, X, 597, a/e

⁷ *Ione*, 533 d-e

⁸ 391 d

predecessori di Platone⁹, nell'**evoluzione di un senso critico** che non si accontentava più di determinate spiegazioni mitologiche della realtà; **a difesa di Omero**, a partire dalla metà del VI secolo a.C., **si era sviluppata a cosiddetta scuola allegorica** che vedeva nelle divinità dei poemi omerici delle personificazioni allegoriche di elementi della natura o di qualità morali. Contro costoro e **contro tutti coloro che esaltano Omero come educatore dei Greci** e propongono i suoi poemi come manuali universali per ogni attività umana, **Platone rivolge l'epiteto di ἐπαινέται**¹⁰, lodatori e come tali lontani dall'esercitare una critica rigorosa. Anche il Greco di media istruzione, abituato a studiare a memoria i poemi omerici fin dalle scuole primarie poteva essere considerato un ἐπαινέτης di Omero, visto che tendeva a suffragare ogni sua opinione con citazioni omeriche. **La mitologia tramandata dai poeti poteva così fornire una giustificazione per comportamenti immorali.**

Nel Decimo e ultimo libro della *Repubblica* Platone finirà per attaccare Omero definendolo il capofila (letteralmente "comandante") di tutti i poeti "imitatori" e quindi confusionari. Tutto questo spiega, la coerenza paradossale di Platone che è spinto a perseguire obiettivi di conoscenza pura il più possibile lontana dalla realtà sensibile proprio in quanto incerta e confusiva. Platone, imbevuto di cultura misterica, era ossessionato dal **dualismo alto-basso**: conoscenza divina, pura, assoluta il più in alto possibile, conoscenza sensibile, materiale, corporea, il più in basso possibile.

Il filosofo, tuttavia, si è trovato in difficoltà di fronte al **problema dell'arte**. Innanzitutto perché, come è noto, **l'Arte era molto considerata in generale nell'antichità** e in modo particolare nella civiltà greca, e infatti nello *Ione*, finisce per definire l'artista come un essere umano invasato dal dio Apollo che comunica attraverso di lui. Questa **posizione** viene presto **completamente ribaltata** fino a proporre, **nella Repubblica**, di escludere l'arte "mimetica" da qualsiasi progetto educativo, se non quello inerente a formare nei giovani, fin dai primi anni, un sentimento d'amore verso ciò che è bello, armonioso¹¹; in età adulta, la filosofia fornirà loro le motivazioni razionali di questo primo impulso. Nella città ideale, pertanto, le opere dei poeti saranno sottoposte al controllo dei magistrati che presiedono all'educazione dei giovani¹². Solo i filosofi potranno godere della poesia senza il pericolo di perdere il controllo razionale¹³.

⁹ In particolare Senofane di Colofone (VI-V sec. a. C.), che criticava l'antropomorfismo religioso dei poemi di Omero ed Esiodo ed Eraclito di Efeso (fine VI-inizi V sec. a.C.), il quale voleva che Omero e Archiloco fossero cacciati dalle gare e frustati, poiché insegnavano falsità.

¹⁰ *Rep.*, X 606

¹¹ 599, b-d

¹² *Rep.* III 401 b; *Leggi* VIII 829 cd

¹³ *Rep.* X 605 c, *Leggi* II 658 e

Una seconda difficoltà riguarda **la dimensione letteraria di Platone** stesso: da giovane, infatti, **aspirava a diventare poeta tragico** e in effetti molti suoi dialoghi sono delle vere splendide opere d'arte, basti citare l'esempio del *Simposio*, senza considerare la costruzione e narrazione dei Miti che raggiunge spesso vette letterarie elevatissime.

Perché, allora, tanto accanimento contro la grande arte poetica e perché questa collocazione dell'immaginazione al livello più basso della conoscenza? Non c'è dubbio che, insieme al resto e quindi in modo strutturalmente contraddittorio, **Socrate resta la figura ossessivamente più egemone nella formazione mentale e filosofica platonica**. Se si eccettua l'ultima opera, cioè *Le Leggi*, tutti i dialoghi hanno come protagonista assoluto Socrate, anche quando questi, defunto da un pezzo, ormai non può più esporre le proprie tesi ma è costretto, suo malgrado, ad esporre le complicatissime idee del suo allievo. E' stato infatti notato da molti studiosi che Socrate non ha potuto, neppure vagamente, rendersi conto di aver formato e condizionato un allievo così importante, sia per la enorme differenza di età e sia soprattutto perché Platone ha "scoperto" effettivamente il fascino socratico soltanto in occasione del suo processo e della sua morte. Il giovane **Nietzsche**, nella *Nascita della Tragedia*¹⁴, ha indicato in **Socrate il vero responsabile del declino e morte dello spirito "tragico" greco proprio perché fondatore del razionalismo filosofico**. Deliberatamente Socrate non ha lasciato scritto nulla poiché, fino all'ultimo, ha duramente manifestato tutta la sua diffidenza nei confronti della parola scritta, cosa che Platone, nonostante tutto, non ha mai smentito. Infatti fa dire a Socrate, nel *Fedro*, che **ciò che è scritto non è comunque la vera essenza della verità**, essa infatti è affidata alle profondità della mente e allo spirito del dialogo concreto e quotidiano delle menti¹⁵.

Un altro elemento che distingue **la poesia greca** rispetto a quella moderna è il suo **carattere essenzialmente orale**, nella composizione, nella comunicazione e nella trasmissione. Platone vive in un periodo nel quale la fissazione per iscritto dei poemi omerici, avvenuta un secolo e mezzo prima, ai tempi di Pisistrato, sembra ridurre le capacità inventive di **coloro che sono preposti alla diffusione della parola poetica** nell'intero mondo greco, **i rapsodi**. Uno di questi è il protagonista del dialogo analizzato, è colui che anticipa, per certi versi, le figure dei cantastorie medievali; il suo **modo di fare poesia** non è collocabile a livello *creativo-estetico*, ma *euristico-imitativo*, come riproduzione sia del dato naturale sia dei modelli poetici tradizionali (Omero in particolare): **la memoria** è pertanto **componente fondamentale dell'arte rapsodica**. La sua attività non è nulla, tuttavia, senza **ispirazione divina**, così come avviene per il poeta stesso, il quale non concepisce se stesso come creatore

¹⁴ Friedrich Nietzsche, *La nascita della tragedia*, B. Mondadori, Milano 2008, p. 96

¹⁵135, a

autonomo ma come depositario di un patrimonio culturale appreso dall'esterno, quasi che il fare poetico non sia attribuibile alla personalità del singolo cantore, ma discenda direttamente dall'intervento delle divinità preposte al suo canto, le Muse. Proprio nello *Ione* e, successivamente, nel *Fedro*, vengono delineate le linee portanti di questo fare poetico orale, laddove emerge il concetto della $\mu\upsilon\omicron\nu\alpha \theta\epsilon\omega\upsilon$ ¹⁶: il poeta diviene l'intermediario dell'ispirazione divina; la preparazione tecnica è un elemento necessario ma non sufficiente a determinare un'opera degna di memoria. **Difficile per l'uomo moderno concepire una simile natura dell'opera poetica** e letteraria in generale, soprattutto per ragazzi figli di un approccio razionalista della realtà che sembra eliminare la componente emotivo-irrazionale della produzione poetica, riducendo così la componente dell'immaginazione.

Proprio alla luce della peculiarità dell'analisi platonica, la scelta di affrontare un percorso di riflessione sul mondo della poesia è giustificata, anche alla luce di un confronto interdisciplinare, dall'intento di **fornire agli alunni degli strumenti di critica nei confronti del testo poetico** in generale.

Il codice linguistico dell'opera permette inoltre di **porre l'alunno a confronto diretto con il metodo dialettico**, ai fini di notare la potenza dell'abilità verbale e sollecitare pertanto motivazioni all'apprendimento della lingua in senso assoluto. Siamo, tuttavia, ancora lontani dalla complessità argomentativa e stilistica dei dialoghi della maturità; in tal senso, per la sua brevità e per il suo carattere non particolarmente complesso dal punto di vista della comprensione, l'opera si rivela adatta ad una analisi esaustiva in una II liceo, all'interno di una programmazione annuale che prevede, per la parte in prosa di autori greci, un avvicinamento ai testi platonici tradizionalmente trattati (l'Apologia, le pagine relative ai miti più famosi, in particolare quelli contenuti nel *Fedro*, nel *Simposio* e nella *Repubblica*).

¹⁶ *Ion.*, 533 e-534 a; *Phaedr.*, 245 a.

2. IL CONTESTO

2.1.La scuola

Il Liceo Classico nel quale è stato svolto l'ID è l' **unica scuola ad indirizzo classico sul territorio** e accoglie, pertanto, allievi provenienti da tutta la provincia. Il Liceo, fortemente radicato nella realtà cittadina, collabora attivamente con le istituzioni, rispettando una lunga tradizione culturale: fondato alla metà dell'Ottocento, si è sempre distinto come **centro di cultura vivace e produttiva**, e ha formato generazioni di studenti, la gran parte dei quali ha frequentato le facoltà universitarie. Nel rispetto di questa **tradizione culturale improntata alla cultura classica ma non disgiunta da quella scientifica**, la scuola si è resa disponibile ad accogliere le istanze di rinnovamento provenienti da un mondo in continua evoluzione.

Agli allievi meritevoli vengono ogni anno assegnate borse di studio.

Nell'anno scolastico 2007/2008 una sezione del Liceo funziona presso una sede distaccata.

2.2.L'indirizzo

Presso il Liceo Classico sono presenti **4 sezioni, delle quali 2 attivano una sperimentazione di bilinguismo** (inglese e francese); nell'a.s. 2007 - 08 nelle quarte ginnasiali non bilingui è realizzata una minisperimentazione di matematica, che comporta il passaggio dalle 2 ore tradizionali di insegnamento della materia a 3 (dal mese di Novembre al mese di Maggio).

2.3.La classe tra prerequisiti e bisogni formativi

La classe in cui è stato effettuato l'intervento didattico è una **II liceo**, nella quale, nell'a.s. 2007/2008, è stata effettuata l'attività di tirocinio osservativo. Si presenta mutata rispetto all'anno precedente: due alunni non sono stati ammessi, una proviene dalla II dell'anno scorso.

Il livello generale è più che sufficiente, ma emergono casi di notevole difficoltà in relazione al possesso delle conoscenze e competenze linguistiche; le carenze individuate in sede di tirocinio osservativo, valutando le dinamiche durante le lezioni e visionando diversi elaborati, hanno trovato conferma nell'attività di tirocinio attivo. Il piano di lavoro della docente (cfr. **ALLEGATO**) è pertanto improntato ad un **consolidamento della parte di lingua**, mentre viene ridimensionata la riflessione sulle caratteristiche del pensiero e dello stile dei singoli autori.

3. IL PROGETTO

3.1. Gli obiettivi.

L'intervento didattico si propone di far acquisire agli allievi le seguenti conoscenze:

- la struttura e la tipologia del dialogo;
- la concezione della poesia del primo Platone;
- la differenza tra le figure di aedo e rapsodo e l'importanza di quest'ultimo nel mondo greco del V sec. a.C.;
- l'uso del mito o di immagini suggestive per esemplificare concetti complessi;
- lo stile di Platone prosatore.

Gli allievi dovranno inoltre acquisire e/o potenziare le seguenti capacità e competenze:

- saper comprendere e tradurre un testo in prosa di media difficoltà;
- saper individuare l'uso di certi espedienti retorici a fini stilistici;
- saper individuare i principali nuclei tematici e terminologici;
- saper cogliere i punti chiave della filosofia platonica;
- saper effettuare collegamenti intertestuali tra le varie opere citate

3.2. Le modalità e gli strumenti

L'intervento didattico sarà affrontato per mezzo dell'utilizzo prevalente della lezione frontale, arricchita da interventi di feed-back sia sulle conoscenze pregresse della materia che sulle lezioni precedenti e da modalità di brainstorming su tematiche interdisciplinari. Si prevede inoltre ricorso a mappe concettuali, relative alla puntualizzazione del lessico, cosicché gli alunni possano apprezzare la cura dell'autore nell'utilizzo dello strumento linguistico. Tali mappe saranno realizzate dal docente alla lavagna con la collaborazione degli studenti.

Il docente si avvarrà di materiale fotocopiato distribuito agli alunni e, precisamente:

- dispense sul dialogo platonico tratte da Platone, *Ione*. A cura di S. Barbantani, SIGNORELLI; si tratta di un testo che presenta una traduzione integrale nelle note e un commento piuttosto puntuale sia a livello linguistico che contenutistico
- brani tratti da altre opere, per i riferimenti intertestuali.

3.3. La programmazione

Il tirocinante prevede un'I.D. di 8 lezioni: 6 riservate all'analisi del testo e dell'autore, per un totale di 7 ore; una lezione per la verifica, da svolgersi in 2 ore; l'ultima, da effettuarsi in un'ora, riservata alla

consegna degli elaborati, con correzione e discussione dei risultati.

Segue lo **schema delle singole lezioni** che verrà fornito agli studenti in occasione del I incontro:

LEZIONE	DURATA	ARGOMENTO
I	1 ora	<p>-Presentazione del percorso attraverso la definizione della figura del rapsodo e dell'aedo, partendo dalla lettura in traduzione di brani omerici.</p> <p>-Ripresa di argomenti affrontati in I liceo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la differenza tra rapsodo e aedo • il carattere dell'oralità della cultura greca nella fase pre-arcaica • il valore didascalico delle opere diffuse oralmente, in particolare il ciclo omerico <p>Introduzione del dialogo e feed-back sugli elementi della filosofia platonica, con particolare riguardo alla dottrina della conoscenza e al ruolo della poesia nel sistema educativo greco.</p> <p>-Evidenziazione delle caratteristiche strutturali dell'opera</p>
II	1 ora	<p>-Lettura dei capitoli I e II</p> <p>-Lettura in traduzione di brani tratti da <i>Repubblica, Fedro</i>.</p> <p>-Fissazione dei seguenti termini: Μουσα-μουσική; τέχνη; διάνοια; ερμηνής</p>
III	2 ore	<p>-Breve riassunto dei capitoli III e IV</p> <p>-Lettura del capitolo V</p> <p>- Lettura in traduzione di brani tratti da <i>Repubblica, Fedro, Lucr., De rerum natura, Odissea, Esiodo, Theog., Democrito, Orazio, Carmina</i></p>
IV	1 ora	<p>-Approfondimento lessicale sul cap. V con l'evidenziazione dei seguenti ambiti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • teoria della conoscenza platonica, attraverso i lemmi: τέχνη, δόξα, επιστήμη, νούς • linguaggio tecnico della produzione poetica, con i termini: ποιέω, ποιητής, ποιήματα, μελοποιός • lessico della possessione: θεός, ευθεος, ευθουσιαζω; εμφρων, εκφρων; κατεχω, κατοκωχη
V	1 ora	<p>-Lettura del capitolo VI</p> <p>-Lettura in traduzione di brani tratti da <i>Repubblica, Fedro, Filebo, Arist. Poetica</i></p> <p>-Lettura del capitolo VII</p>
VI	1 ora	<p>-Riassunto dei capitoli dall'VIII all'XI</p> <p>-Lettura del capitolo XII</p> <p>-Lettura in traduzione di brani tratti da <i>Repubblica, Fedro, Fedone, Filebo, Leggi; Hom., Odissea, Verg., Georgiche</i></p> <p>-Richiamo dei concetti cardine della trattazione, in particolare la teoria dell'invasamento e il ruolo educativo della poesia.</p>
VII	2 ore	Verifica sommativa
VIII	1 ora	<ul style="list-style-type: none"> • Consegna delle verifiche agli alunni, correzione e discussione • Esplicitazione delle modalità di recupero

3.4.Descrizione dei singoli interventi ipotizzati.

I Intervento in classe (1 ora): presentazione del percorso e introduzione al dialogo.

Viene **presentato il percorso didattico** attraverso la definizione **dell'argomento**, “**la concezione della poesia in Platone**”, la strutturazione in 7 ore di lezione in gran parte frontali con alcuni momenti di lezione dialogata e con interventi di feed-back. Chiarito l'intento di tale ID, definibile nello sviluppo di un aspetto del pensiero di Platone che presenta interessanti connessioni con altre materie, viene **giustificata la scelta dell'argomento**, facendo riferimento alla programmazione della tutor e all'utilizzo di questo tipo di prosa come strumento per il consolidamento delle capacità linguistiche.

In seguito si affronta un **inquadramento del tema e delle caratteristiche generali dell'opera**, partendo dalla **lettura di un brano in traduzione**, con il ricorso ad un **feedback** per la verifica delle conoscenze pregresse.

Il docente si avvale della distribuzione di materiale fotocopiato sui seguenti argomenti:

- caratteristiche generali dell'opera
- Odissea, VIII, 62-86

Per gli studenti sarà utile, come supporto, la grammatica del ginnasio, il libro di filosofia di I liceo, la letteratura greca.

L'INSEGNANTE : che cosa fa in classe

Il docente fornisce agli studenti un programma di massima dell'intervento didattico, con la distribuzione di un prospetto in cui vengono definiti:

- la scansione oraria: si tratta di 7 ore di lezione, 2 ore di verifica e 1 di consegna, correzione e discussione degli elaborati
- la definizione dell'argomento dell'ID e dei contenuti di ogni singola lezione

Terminata questa fase, viene esplicitato che cosa si aspetta il docente in termini di partecipazione e rendimento, chiarendo fin da subito che si tratta di **un modulo da inserire all'interno di una programmazione annuale e che, come tale, sarà soggetto ad una valutazione**. L'intento sarà di fornire loro la conoscenza di un argomento particolare del pensiero di Platone e verificare le loro competenze linguistiche e le conoscenze contenutistiche, in linea con le modalità d'insegnamento della tutor.

Infine viene definita la **modalità di valutazione**: la verifica scritta conterà di due parti, una relativa alle competenze linguistiche, l'altra alle conoscenze e competenze in ambito contenutistico e stilistico.

Il docente fornisce in fotocopia tutto il materiale del corso, comprensivo dei vari allegati di approfondimento. Invita gli studenti a rivedere i contenuti affrontati in ogni lezione prima della successiva, in modo tale da procedere gradualmente nella conoscenza del testo. **Eventuali strumenti di approfondimento relativi al lessico verranno invece distribuiti volta per volta,** anche in relazione all'andamento dell'ID nei tempi previsti.

Si affronta quindi la **lettura della traduzione¹⁷ di *Od, VIII, 62-86* come stimolo di partenza alla trattazione:**

*Venne l'araldo, guidando il valente cantore.
Molto la Musa lo amò, e gli diede il bene e il male:
gli tolse gli occhi, ma il dolce canto gli diede.*

65 *Per lui Pontonoo pose un trono con le borchie d'argento
al centro dei convitati, appoggiato a un'alta colonna:
l'araldo appese ad un chiodo la cetra sonora,
lì sul suo capo, e gli mostrò come prenderla
con le mani; vicino poneva un canestro e una tavola bella;*

70 *vicino, una coppa di vino per bere quando volesse.
Ed essi sui cibi pronti, imbanditi, le mani tendevano.
Poi, quando ebbero scacciata la voglia di bere e di cibo,
la Musa indusse l'aedo a cantare le glorie degli uomini,
da un tema, la cui fama allora arrivava al vasto cielo,*

75 *la lite di Odisseo e del Pelide Achille,
come una volta contesero in un lauto banchetto di dei
con parole violente: e Agamennone, signore di uomini,
nella mente gioiva che i migliori degli Achei contendessero.
Perche così Febo Apollo gli disse vaticinando*

80 *a Pito divina, quando per consultare l'oracolo varcò
la soglia di pietra: s'inarcò allora su Troiani e su Danai
la cima della sventura, secondo i piani del grande Zeus.
Questi fatti il cantore famoso cantava: e Odisseo,
con le forti mani afferrato un gran manto purpureo,*

85 *se lo tirò sulla testa, nascose i bei tratti del viso:
si vergognava di spargere lacrime dalle ciglia davanti ai Feaci.*

Traendo spunto da un'opera conosciuta, si potranno affrontare in forma di **feedback** , riflessioni su alcuni argomenti:

- l'oralità della cultura greca arcaica
- la differenza tra aedo e rapsodo

Viene poi inquadrato il dialogo partendo dalla **definizione dei caratteri del protagonista e dal ruolo di Socrate**. Attraverso la definizione dei caratteri generali dell'opera, si realizza un secondo feedback che, prendendo le mosse dalla lettura di passi dell'Apologia già affrontati con la tutor, sarà volto al

¹⁷ Omero, *Odissea*, traduzione di G. A. Privitera, Mondadori, Milano 1997

ripasso dei concetti chiave della filosofia platonica, in particolare la dottrina della conoscenza. Nel caso in cui il docente riscontrerà difficoltà nel rispondere alle domande, inviterà gli studenti a rivedere i contenuti, avvalendosi del manuale di filosofia dell'anno precedente.

L'ALLIEVO: che cosa fa in classe

Lo studente è invitato a **prendere visione del prospetto di lavoro ed a partecipare attivamente all'azione di feed-back dell'insegnante.** Nella spiegazione si avvarrà del materiale fotocopiato distribuito, del quale è invitato a sottolineare gli aspetti peculiari segnalati dall'insegnante. In particolare, per ciò che concerne la traduzione, dovrà **prendere nota delle parti complesse**, per le quali viene fornita una versione più libera e una più letterale.

Per facilitare una partecipazione completa alle lezioni frontali, dovrà svolgere a casa un **ripasso degli argomenti affrontati ogni lezione**, che verranno verificati all'inizio della successiva.

II Intervento in classe (1 ora): analisi dei capitoli I e II

Dopo la lezione preliminare, si affronta la **trattazione del testo**, che avverrà ogni volta **secondo le seguenti modalità:**

- lettura in lingua da parte di due studenti diversi che impersonino Socrate e Ione
- traduzione della parte letta
- ripresa della traduzione, commento puntuale di ogni proposizione, con messa in evidenza dei costrutti complessi e commento grammaticale
- commento contenutistico-stilistico con approccio intertestuale

Terminato il cosiddetto momento B, **i 5 minuti finali della maggior parte delle lezioni incentrate sul testo verteranno sulla fissazione alla lavagna o tramite mappa concettuale dei termini chiave enucleati nella trattazione.**

Nella prima lezione si affronta la lettura dei capitoli I e II, con il supporto di brani in traduzione.

L'INSEGNANTE : che cosa fa in classe

La lezione è improntata sull'**inquadramento della figura di Ione** e sulla esplicitazione dei suoi rapporti con Socrate, attraverso la **lettura dei capitoli I e II**, che trattano rispettivamente un'introduzione al discorso sul tema dei rapsodi e della poesia e la singolare convinzione di Ione di essere in grado di spiegare solo i temi della poesia omerica e non quelli degli altri poeti.

Capitolo I¹⁸.

Σ ω κ ρ ά τ η ς: τὸν Ἴωνα χαίρειν. πόθεν τὰ νῦν ἡμῖν ἐπιδεδήμηκας; ἢ οἴκοθεν ἐξ Ἐφέσου;

Ἴ ω ν : οὐδαμῶς, ὦ Σώκρατες, ἀλλ' ἐξ Ἐπιδαύρου ἐκ τῶν Ἀσκληπιείων.

Σ. : μῶν καὶ ῥαψωιδῶν ἀγῶνα τιθέασιν τῶι θεῶι οἱ Ἐπιδαύριοι;

Ἴ. : πάνυ γε, καὶ τῆς ἄλλης γε μουσικῆς.

Σ. : τί οὖν; ἠγωνίζου τι ἡμῖν; καὶ πῶς τι ἠγωνίσω;

[530β]

Ἴ. : τὰ πρῶτα τῶν ἄθλων ἠνεγκάμεθα, ὦ Σώκρατες.

Σ. : εὖ λέγεις· ἄγε δὴ ὅπως καὶ τὰ Παναθήναια νικήσομεν.

Ἴ. : ἀλλ' ἔσται ταῦτα, ἐὰν θεὸς ἐθέλη.

Σ. : καὶ μὴν πολλάκις γε ἐζήλωσα ὑμᾶς τοὺς ῥαψωιδούς, ὦ Ἴων, τῆς **τέχνης**· τὸ γὰρ ἅμα μὲν τὸ σῶμα κεκοσμηθῆσθαι ἀεὶ πρέπον ὑμῶν εἶναι τῆι τέχνῃ καὶ ὡς καλλίστοις φαίνεσθαι, ἅμα δὲ ἀναγκαῖον εἶναι ἐν τε ἄλλοις ποιηταῖς διατρίβειν πολλοῖς καὶ ἀγαθοῖς καὶ δὴ καὶ μάλιστα ἐν Ὀμήρῳ, τῶι ἀρίστῳ καὶ θειοτάτῳ τῶν ποιητῶν, καὶ τὴν τούτου **διάνοιαν ἐκμανθάνειν**, [530c] μὴ μόνον τὰ ἔπη, ζηλωτόν ἐστιν. οὐ γὰρ ἂν γένοιτό ποτε **ἀγαθὸς ῥαψωιδός**, εἰ μὴ συνείη τὰ λεγόμενα ὑπὸ τοῦ ποιητοῦ. **τὸν γὰρ ῥαψωιδὸν ἐρμηνέα δεῖ τοῦ ποιητοῦ τῆς διανοίας γίνεσθαι τοῖς ἀκούουσι**· τοῦτο δὲ καλῶς ποιεῖν μὴ γινώσκοντα ὅτι λέγει ὁ ποιητὴς ἀδύνατον. ταῦτα οὖν πάντα ἄξια ζηλοῦσθαι.

SOCRATE: Salve, Ione. Da dove arrivi qui da noi? Forse da Efeso, da casa tua?

IONE: No, Socrate, vengo da Epidaurò, dalla festa di Asclepio.

SOCRATE: Come mai? Forse gli Epidauri dedicano al dio anche una gara di rapsodi?

IONE: Certo, e gli dedicano anche gare in ogni altra arte riguardante le Muse.

SOCRATE: E allora? Hai partecipato anche tu a qualche gara per rappresentarci? Hai vinto qualche premio?

IONE: Socrate, abbiamo vinto il primo premio.

SOCRATE: Bene! Ma cerchiamo di vincere anche le Panatenee.

IONE: Così sarò, se il dio lo vuole.

SOCRATE: Ione, certo spesso ho invidiato voi rapsodi per la vostra arte: infatti desta invidia il fatto che andiate sempre adorni nel corpo in modo appropriato alla vostra arte, che siate al massimo della vostra bellezza e nel contempo è da invidiare la necessità che vi porta a frequentare molti altri bravi poeti e soprattutto Omero, il migliore e il più divino tra i poeti, e a comprenderne non solo le parole ma anche il pensiero. Poiché mai si potrebbe essere rapsodi se non si comprendessero le parole del poeta, del cui pensiero il rapsodo deve farsi interprete per gli ascoltatori: è impossibile interpretarlo correttamente senza capire ciò che il poeta dice. Pertanto tutto questo è degno di essere invidiato.

Capitolo II.

Ἴ. : ἀληθῆ λέγεις, ὦ Σώκρατες· ἐμοὶ γοῦν τοῦτο πλεῖστον ἔργον παρέσχεν τῆς τέχνης, καὶ οἶμαι κάλλιστα ἀνθρώπων λέγειν περὶ Ὀμήρου, ὡς οὔτε Μητροδώρος ὁ Λαμψακηνὸς οὔτε [530d] Στησίμβροτος ὁ Θάσιος οὔτε Γλαύκων οὔτε ἄλλος οὐδεὶς τῶν πώποτε γενομένων ἔσχεν εἰπεῖν οὕτω **πολλὰς καὶ καλὰς διανοίας περὶ Ὀμήρου ὅσας ἐγώ**.

Σ. : εὖ λέγεις, ὦ Ἴων· δῆλον γὰρ ὅτι οὐ φθονήσεις μοι ἐπιδειξάμην.

Ἴ. : καὶ μὴν ἄξιόν γε ἀκούσαι, ὦ Σώκρατες, ὡς εὖ κεκόσμηκα τὸν Ὀμηρον· ὥστε οἶμαι ὑπὸ Ὀμηριδῶν ἄξιος εἶναι χρυσῶι στεφάνῳ στεφανωθῆναι.

Σ. : καὶ μὴν ἐγὼ ἔτι **ποιήσομαι σχολὴν ἀκροάσασθαι** [531a] σου, νῦν δὲ μοι τοσόνδε ἀπόκρισαι· **πότερον περὶ Ὀμήρου μόνον δεινὸς εἶ ἢ καὶ περὶ Ἡσιόδου καὶ Ἀρχιλόχου;**

Ἴ. : οὐδαμῶς, ἀλλὰ περὶ Ὀμήρου μόνον· ἱκανὸν γὰρ μοι δοκεῖ εἶναι.

¹⁸ Il testo greco è tratto da http://www.hs-augsburg.de/~harsch/graeca/Chronologia/S_ante04/Platon/pla_ion.htm; la traduzione da Platone, *Ione*, a cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2005

I.: è vero, Socrate: questa necessità imposta dalla mia arte è quella che mi ha dato più da fare e credo di saper trattare di Omero molto meglio degli altri, poiché né Metrodoro di Lampsaco né Stesimbrotto di Taso né Glaucone, nessuno insomma di quanti sono mai esistiti, ha saputo esprimere così tanti bei pensieri su Omero come me.

S.: Dici bene, Ione, e certamente è chiaro che non ti rifiuterai di dimostrarcelo.

I.: E in effetti vale la pena ascoltare, Socrate, come ho infiorato bene Omero, cosicché credo di essere degno di ricevere una corona d'oro dagli Omeridi.

S.: Sicuramente io troverò ancora il tempo di ascoltarti, ma ora rispondi a questa sola domanda: la tua abilità riguarda solo Omero o anche Esiodo e Archiloco?

I.: No, solo Omero, e certo mi sembra che sia sufficiente.

La figura del rapsodo sarà oggetto di valutazione da parte dell'insegnante, facendo **riferimento a figure simili dell'attualità** (personaggi dello star system) e sollecitando al confronto gli alunni.

L'immediato riferimento ad Omero permetterà la **lettura in traduzione** dei brani citati, che porteranno altresì a metter in evidenza i punti focali della trattazione.

Naturalmente, **la lezione sarà strutturata prevalentemente sull'analisi testuale**, durante la quale il docente, in forma di domande dirette, verificherà **le competenze linguistiche** degli alunni e, all'occorrenza, realizzerà dei ripassi-approfondimenti su argomenti di morfologia e sintassi.

La scelta di affrontare il testo originale attraverso la lettura di due alunni che impersonino le due figure protagoniste del dialogo è legata ad un **approccio di carattere teatrale**, finalizzato a rendere attiva e coinvolgente la partecipazione degli allievi; inoltre, ha il merito di farli concentrare sul genere dell'opera e suscitare un'attenzione su quegli aspetti linguistici (punteggiatura, pause), solitamente trascurati dagli allievi e che spesso arrivano ad inficiare la loro comprensione del testo. A tal proposito, il docente, nel corso della sua esperienza passata, ha verificato **l'utilità di una metodologia che vincoli il processo traduttivo alla fase della lettura del testo**. In occasione dei compiti in classe di latino e greco, ha regolarmente dedicato i 5 minuti iniziali ad una lettura adeguata del testo, facendo sentire bene agli alunni la punteggiatura, le contrapposizioni (μεν...δέ), le pause; la lettura veniva ripetuta un'ora dopo l'inizio della prova, per guidare ulteriormente gli allievi.

Tale aspetto verrà fatto rilevare agli alunni, i quali dovranno capire che la fase della lettura è fondamentale per la comprensione del testo: solo in tal modo, il dizionario diventa uno strumento di supporto e non lo strumento principe per la realizzazione di una buona traduzione.

La traduzione fornita dall'insegnante (ricavata dal testo con il commento di Giovanni Reale) è piuttosto libera, per far in modo che la comprensione dei concetti espressi sia immediata e orienti l'alunno nel successivo commento.

Nell'affrontare gli aspetti morfologico-sintattici, il docente farà attenzione a sottolineare le parti più complesse da tradurre, in particolare quelle dialogiche, nelle quali il ricorso ad una **costruzione brachilogica** porta a sottintendere sintagmi non sempre facili da ricostruire.

La comprensione della struttura grammaticale, incentrata su aspetti quali l'attrazione del relativo, la sintassi della frase, il riconoscimento delle forme verbali, viene accompagnata da un processo di ripasso regressivo, con domande rivolte alla classe, anche per testare il loro livello e apportare, eventualmente, modifiche alla programmazione e alla realizzazione della verifica.

Verranno letti in traduzione i seguenti brani:

- **Repubblica, X 595 b**: sul fascino della poesia omerica nella fanciullezza di Platone
- **Fedro 245 a**: sulla necessità per un poeta di essere invasato dal dio per produrre testi validi
- **Repubblica, X 607 a**: sul valore educativo per eccellenza della poesia omerica

Nella parte finale della lezione sarà messo in evidenza ciò che è opportuno ricordare e si affronterà un **approfondimento lessicale sui seguenti termini: Μουσα-μουσική; τέχνη; διάνοια; ερμηνής;** l'utilizzo di **mappe concettuali** in merito è legato alla memorizzazione visiva degli alunni

L'ALLIEVO: che cosa fa in classe

Lo studente seguirà la lezione secondo le modalità già citate per le precedenti lezioni. In aggiunta, dal momento che inizia il percorso di l'analisi testuale, **l'invito all'intervento sarà sollecitato**, sia per verificare i prerequisiti, sia per mantenere desta l'attenzione. Dovrà in particolare interrompere il docente, nel caso la spiegazione non sia comprensibile o lo stesso proceda troppo velocemente.

A casa dovrà rivedere quanto svolto a lezione e verificare la traduzione, per assicurarsi di aver capito la costruzione del periodo.

III Intervento in classe (2 ore): analisi del capitolo V

- Rapido feedback su quanto letto nella lezione precedente
- breve riassunto dei capitoli III e IV.
- lettura e analisi del capitolo V
- fissazione di concetti chiave del capitolo

L'INSEGNANTE : che cosa fa in classe

Il ripasso della lezione precedente si concentra sui termini Μουσα-μουσική, τέχνη, fondamentali per inquadrare quanto verrà letto nella lezione.

Il riassunto dei capp. III e IV è essenziale per chiarire le linee guida del procedimento socratico, verificando se gli studenti sono in possesso delle nozioni di metodo dialettico, ellissi, brachilogia, che ritorneranno nell' analisi dell'opera. Gli elementi contenutistici sono perfettamente propedeutici alla **lettura del cap. V:**

Σ. : καὶ ὄρω, ὦ Ἴων, καὶ ἔρχομαι γέ σοι ἀποφανόμενος ὃ μοι δοκεῖ [533d] τοῦτο εἶναι. ἔστι γὰρ τοῦτο τέχνη μὲν οὐκ ὄν παρὰ σοὶ περὶ Ὀμήρου εὖ λέγειν, ὃ νυνδὴ ἔλεγον, **θεῖα δὲ δύναμις** ἢ σε κινεῖ, ὥσπερ ἐν τῇ λίθῳ ἦν Εὐριπίδης μὲν **Μαγνήτιν** ὠνόμασεν, οἱ δὲ πολλοὶ Ἡρακλείαν. καὶ γὰρ αὕτη ἡ λίθος οὐ μόνον αὐτοὺς τοὺς δακτυλίους ἄγει τοὺς σιδηροῦς, ἀλλὰ καὶ δύναμιν ἐντίθησι τοῖς δακτυλίοις ὥστ' αὐτὸ δύνασθαι ταῦτόν τοῦτο ποιεῖν ὅπερ ἡ λίθος, ἄλλους ἄγειν δακτυλίους, [533e] ὥστ' ἐνίστε ὄρμαθός μακρὸς πάνυ σιδηρίων καὶ δακτυλίων ἐξ ἀλλήλων ἠρτηται· πᾶσι δὲ τούτοις ἐξ ἐκείνης τῆς λίθου ἡ δύναμις ἀνήρτηται. οὕτω δὲ καὶ ἡ **Μοῦσα ἐνθέους μὲν ποιεῖ αὐτῇ, διὰ δὲ τῶν ἐνθέων τούτων ἄλλων ἐνθουσιαζόντων ὄρμαθός ἐξαρτᾶται. πάντες γὰρ οἳ τε τῶν ἐπῶν ποιηταὶ οἱ ἀγαθοὶ οὐκ ἐκ τέχνης ἀλλ' ἐνθεοὶ ὄντες καὶ κατεχόμενοι πάντα ταῦτα τὰ καλὰ λέγουσι ποιήματα, καὶ οἱ μελοποιοὶ οἱ ἀγαθοὶ ὡσαύτως, ὥσπερ οἱ κορυβαντιῶντες [534a]** οὐκ ἔμφρονες ὄντες ὄρχοῦνται, οὕτω καὶ οἱ μελοποιοὶ οὐκ ἔμφρονες ὄντες τὰ καλὰ μέλη ταῦτα ποιοῦσιν, ἀλλ' ἐπειδὴν ἐμβῶσιν εἰς τὴν ἀρμονίαν καὶ εἰς τὸν ῥυθμόν, βακχεύουσι καὶ κατεχόμενοι, ὥσπερ **αἱ βᾶκχαι** ἀρῶνται ἐκ τῶν ποταμῶν μέλι καὶ γάλα κατεχόμεναι, ἔμφρονες δὲ οὔσαι οὐ, καὶ τῶν μελοποιῶν ἡ ψυχὴ τοῦτο ἐργάζεται, ὅπερ αὐτοὶ λέγουσι. λέγουσι γὰρ δῆπουθεν πρὸς ἡμᾶς οἱ ποιηταὶ ὅτι ἀπὸ κρηνῶν μελιρρύτων ἐκ Μουσῶν κήπων [534b] τινῶν καὶ ναπῶν δρεπόμενοι τὰ μέλη ἡμῖν φέρουσιν ὥσπερ **αἱ μέλιτται**, καὶ αὐτοὶ οὕτω πετόμενοι καὶ ἀληθῆ λέγουσι. κοῦφον γὰρ χρῆμα ποιητῆς ἐστὶν καὶ πτηνὸν καὶ ἱερόν, καὶ οὐ πρότερον οἷός τε ποιεῖν πρὶν ἂν ἐνθεὸς τε γένηται καὶ ἐκφρων καὶ ὁ νοῦς μηκέτι ἐν αὐτῷ ἐνῆι· ἕως δ' ἂν τουτὶ ἔχη τὸ κτῆμα, ἀδύνατος πᾶς ποιεῖν ἀνθρωπός ἐστιν καὶ χρησμοιδεῖν. ἄτε οὖν οὐ τέχνην ποιοῦντες καὶ πολλὰ λέγοντες καὶ καλὰ περὶ τῶν πραγμάτων, ὥσπερ σὺ περὶ Ὀμήρου, [534c] ἀλλὰ θεῖαι μοῖραι, τοῦτο μόνον οἷός τε ἕκαστος ποιεῖν καλῶς ἐφ' ὃ ἡ Μοῦσα αὐτὸν ὥρμησεν, ὃ μὲν διθυράμβους, ὃ δὲ ἐγκώμια, ὃ δὲ ὑπορχήματα, ὃ δ' ἔπη, ὃ δ' ἰάμβους· τὰ δ' ἄλλα φαῦλος αὐτῶν ἕκαστός ἐστιν. οὐ γὰρ τέχνην ταῦτα λέγουσιν ἀλλὰ θεῖαι δυνάμει, ἐπεὶ, εἰ περὶ ἐνός τέχνην καλῶς ἠπίσταντο λέγειν, κἂν περὶ τῶν ἄλλων ἀπάντων· διὰ ταῦτα δὲ ὁ θεὸς ἐξαιρούμενος τούτων τὸν νοῦν τούτοις χρῆται ὑπηρέταις καὶ τοῖς χρησμοιδοῖς καὶ τοῖς μάντεσι τοῖς [534d] θείοις, ἵνα ἡμεῖς οἱ ἀκούοντες εἰδῶμεν ὅτι οὐχ οὐτοὶ εἰσὶν οἱ ταῦτα λέγοντες οὕτω πολλοῦ ἄξια, οἷς νοῦς μὴ πάρεστιν, ἀλλ' ὁ θεὸς αὐτός ἐστιν ὁ λέγων, διὰ τούτων δὲ φθέγγεται πρὸς ἡμᾶς. μέγιστον δὲ τεκμήριον τῷ λόγῳ Τύννιχος ὁ Χαλκιδεὺς, ὃς ἄλλο μὲν οὐδὲν πώποτε ἐποίησε ποίημα ὅτου τις ἂν ἀξιώσειεν μνησθῆναι, τὸν δὲ παῖωνα ὄν πάντες αἰδοῦσι, σχεδόν τι πάντων μελῶν κάλλιστον, ἀτεχνῶς, ὅπερ αὐτὸς λέγει, ἐν τούτῳ γὰρ [534e] **δὴ μάλιστα μοι δοκεῖ ὁ θεὸς ἐνδείξασθαι ἡμῖν, ἵνα μὴ διστάζωμεν, ὅτι οὐκ ἀνθρώπινά ἐστιν τὰ καλὰ ταῦτα ποιήματα οὐδὲ ἀνθρώπων, ἀλλὰ θεῖα καὶ θεῶν, οἱ δὲ ποιηταὶ οὐδὲν ἀλλ' ἢ ἐρμηνῆς εἰσὶν τῶν θεῶν, κατεχόμενοι ἐξ ὅτου ἂν ἕκαστος κατέχηται. ταῦτα ἐνδεικνύμενος ὁ θεὸς ἐξεπίτηδες διὰ τοῦ φαυλοτάτου ποιητοῦ [535a] τὸ κάλλιστον μέλος ἤισεν· ἢ οὐ δοκῶ σοὶ ἀληθῆ λέγειν, ὦ Ἴων;**

Ἰ. : ναὶ μὰ τὸν Δία, ἔμοιγε· ἄπτει γὰρ πῶς μου τοῖς λόγοις τῆς ψυχῆς, ὦ Σώκρατες, καὶ μοι δοκοῦσι θεῖαι μοῖραι ἡμῖν παρὰ τῶν θεῶν ταῦτα οἱ ἀγαθοὶ ποιηταὶ ἐρμηνεύειν.

Σ. : οὐκοῦν ὑμεῖς αὖ οἱ ὄραψωδοὶ τὰ τῶν ποιητῶν ἐρμηνεύετε;

Ἰ. : καὶ τοῦτο ἀληθὲς λέγεις.

Σ. : οὐκοῦν ἐρμηνέων ἐρμηνῆς γίγνεσθε;

Ἰ. : παντάπασι γε.

S.: Lo vedo, Ione, e vengo da te per dimostrarti perché mi sembra che accada. Infatti questa che ti permette di recitare bene Omero e di cui appunto parlavo non è una capacità artistica, ma è una forza divina a spingerti, come avviene nella pietra che Euripide chiamò Magnete e la gente chiama Eraclea. E infatti questa pietra non solo attrae gli stessi anelli di ferro, ma infonde agli anelli anche una forza tale che permette loro di esercitare a loro volta questo stesso potere esercitato dalla pietra, cioè di attrarre altri anelli, di modo che talvolta si forma una fila assai lunga di anelli di ferro collegati l'uno con l'altro, ma per tutti questi la forza dipende da quella della pietra. Così è la Musa stessa a rendere ispirati e attraverso questi ispirati si riunisce una catena di altri ispirati. Infatti tutti i bravi poeti epici non per capacità artistica ma in quanto ispirati e posseduti compongono tutti questi bei poemi, e la cosa vale anche per i bravi poeti melici; come i coribanti danzano solo quando sono fuori di senno, così anche i poeti melici compongono queste belle poesie solo quando sono fuori di senno. Ma una volta che siano entrati nella sfera dell'armonia e del ritmo, cadono in preda a furore bacchico e a invasamento, così come le baccanti che attingono miele e latte dai fiumi quando sono possedute, ma quando sono in sé non lo fanno; e l'anima dei poeti melici si comporta allo stesso modo, come appunto essi dicono. Infatti i poeti certo ci raccontano che, attingendo i loro versi da fontane di miele, da giardini e dalle valli boschive delle Muse, li portano a noi come le api, volando anche loro come esse, e dicono la verità, poiché il poeta è un essere eterico, alato e sacro e non è capace di comporre prima di essere ispirato e fuori di sé e prima che non vi sia più in lui il senno. Finché lo possiede, ogni uomo è incapace di poetare e di

vaticinare. Perciò dunque, componendo molti bei versi per cantare vari argomenti come tu reciti Omero, non per una virtù artistica ma per dono divino ciascuno è capace di comporre bene solo nel genere a cui la Musa lo ha indirizzato: uno compone ditirambi, un altro encomi, un altro iporchemi, un altro poi compone poemi epici, un altro ancora giambi, ma negli altri generi ciascuno di essi non vale nulla. Infatti non compongono i loro versi per capacità artistica ma per una forza divina poiché, se sapessero parlare bene per arte di un argomento, saprebbero parlare bene anche di tutti gli altri. Per questi motivi il dio, facendoli uscire di senno, si serve di questi vati e dei profeti divini come ministri, perché noi ascoltatori possiamo comprendere che non sono costoro nei quali non c'è senno coloro che compongono versi tanto pregevoli, ma è proprio il dio che parla e per mezzo di questi poeti ci fa sentire la sua voce. La prova più evidente per il nostro ragionamento è Tinnico di Calcide che non compose mai nessun'altra poesia degna di essere ricordata tranne il peana che tutti cantano, forse la più bella opera poetica in assoluto, che egli stesso definisce "un'opera delle Muse".

Infatti in questo soprattutto mi sembra che il dio ci si manifesti, perché non abbiamo dubbi sul fatto che queste belle poesie non siano opere umane né di semplici uomini, ma divine e di dèi e che i poeti nient'altro siano che interpreti degli dèi, quando sono invasati, qualunque sia il dio da cui ciascuno è posseduto. Per dimostrare questo il dio di proposito ha cantato il carme in assoluto più bello attraverso un poeta assolutamente mediocre; o non ti pare che io dica il vero, Ione?

I.: Per Zeus, a me sembra proprio di sì : infatti in qualche modo con le tue parole tocchi la mia anima e mi sembra che i buoni poeti interpretino per noi, per un dono di natura divina, queste parole che vengono dagli dèi.

S.: Dunque, per parte vostra, voi che siete rapsodi non interpretate forse le opere dei poeti?

I.: Dici anche questo secondo verità.

S.: Quindi non siete interpreti di interpreti?

I.: Senza dubbio.

Socrate dimostra a Ione che non è possibile, se è veramente esperto di poesia come dice, che non sappia parlare di altri poeti che trattino le stesse questioni di Omero; la spiegazione di questa aporia porta Socrate a dire che la conoscenza di Ione non è frutto di una τέχνη.

La lettura del capitolo 5, permette **vari spunti di riflessione**, in primo luogo riguardo la filosofia platonica; in questo senso molto ampio si rivela il ricorso all'intertestualità, con i seguenti brani:

- **Lucr., *De rerum natura*, VI, 906 sgg:** sulla spiegazione scientifica del potere della calamita
- ***Od. VIII, 73 e 481; XXIII, 348. Esiodo, *Theog.*, 31:*** sulle modalità con le quali la Musa trasmette la poesia all'uomo;
- ***Fedro, 245 a:*** sulle varie forme di invasamento divino
- ***Democrito, fr. 17-18 Diels-Kranz:*** sul concetto di estasi poetica
- ***Repubblica, II, 382 a-383:*** sulla falsa conoscenza trasmessa dal poeta
- ***Orazio, *Carm.*, IV 2, 27 sgg:*** sul concetto di poeta-ape e di poesia-miele;

Il testo analizzato permette, inoltre, di evidenziare **le caratteristiche dello stile e l'evoluzione della tecnica narrativa e definire il nucleo concettuale dell'opera intera**: Socrate, attraverso la similitudine della calamita, dimostra che l'arte poetica non ha una sua autonomia, ma deriva direttamente dalle Muse: il poeta, pertanto, non ha meriti artistici propri.

Infine, in virtù dell'ampiezza del capitolo saranno possibili alcuni approfondimenti linguistici.

Per l'incontro successivo, il docente preparerà una mappa concettuale per lo sviluppo dei termini chiave.

L'ALLIEVO: che cosa fa in classe

Lo studente è impegnato in una **lezione piuttosto complessa dal punto di vista dell'attenzione**, soprattutto perché la parte da tradurre è decisamente consistente. Sarà pertanto necessario che ci siano alcuni momenti di rapida ripresa di quanto affrontato in precedenza.

L'interazione docente-allievo risulterà pertanto molto più intensa delle altre lezioni.

Lo studio degli argomenti affrontati richiederà più tempo, che lo studente avrà a disposizione dal momento che la lezione successiva sarà esclusivamente di approfondimento lessicale e non richiederà, quindi, la conoscenza della traduzione precedente, ma solo dei termini chiave evidenziati nel corso della trattazione.

IV Intervento in classe (1 ora): esempio di approfondimento lessicale e di elaborazione di una mappa concettuale

- Feedback su concetti e termini della lezione precedente
- Approfondimento lessicale su lemmi inerenti alla filosofia

L'INSEGNANTE: che cosa fa in classe

Il docente fissa alla lavagna i concetti chiave del capitolo V e verifica le conoscenze degli alunni .

In seguito realizza, attraverso una **lezione dialogata** con gli allievi, una **mappa cognitivo-concettuale**: tale strumento si presenta estremamente utile per guidare i processi cognitivi degli allievi, permettendo loro di strutturare una forma di pensiero **che evidenzi i nessi logici legati al pensiero platonico**. L'individuazione, attraverso tale strumento, di termini chiave, aiuterà altresì il processo di memorizzazione anche dei meri contenuti. In terzo luogo, la **riflessione sul lessico** abitua lo studente a riflettere sulla lingua greca, che, nella sua unicità, è caratterizzata da una grande varietà di corradicali, utilizzando spesso preverbi, o suffissi, caratteristica che, nelle lingue moderne è riscontrabile soprattutto nella lingua tedesca. La mappa, inoltre, consente di visualizzare i rapporti tra i citati concetti all'interno del sistema filosofico platonico.

Gli ambiti oggetto di indagine saranno:

- teoria della conoscenza platonica, attraverso i lemmi: τέχνη, δόξα, επιστήμη, νόυς
- linguaggio tecnico della produzione poetica, con i termini: ποιέω, ποιητής, ποιήματα, μελοποιός
- lessico della possessione: θεός, ενθεος, ενθουσιαζω; εμφρων, εκφρων; κατεχω, κατοκωχη

In una prima fase, il docente affronterà l'analisi di tutti i termini relativi allo stesso ambito semantico, in maniera tale da fornire agli studenti quegli approfondimenti che lo aiuteranno al termine nell'elaborazione della mappa cognitiva.

La didattica disciplinare prevede per il lessico un'importanza sempre maggiore, soprattutto nelle classi ginnasiali; effettivamente, nel corso dell'attività di tirocinio osservativo di latino e greco, ho potuto osservare i risultati di due approcci differenti in merito: nel primo caso, la docente invitava gli alunni a tenere una rubrica su cui di volta in volta segnalava espressioni idiomatiche da annotare (p.e. *paucis*, in parole povere) e faceva svolgere lavori sul lessico, soprattutto mediante lavori di gruppo. I risultati erano evidenti: le competenze traduttive risultavano decisamente buone e le riflessioni meta cognitive sulla lingua, vista come organismo dinamico, spontanee. E' evidente come tali **competenze** siano poi risultate applicabili a diverse discipline, rivelandosi pienamente **interdisciplinari**.

Nel secondo caso, invece, la classe, nel deficit traduttivo che ha rivelato nelle verifiche che ho potuto osservare, evidenzia un pregresso scolastico con scarsa insistenza sul lessico. **I recenti contributi nella didattica delle lingue classiche¹⁹ e la maggior attenzione dimostrata dagli editori²⁰, rivelano la necessità da una parte di dare maggiore dignità a questo aspetto della lingua**, dall'altra a renderlo più fruibile mediante un maggior utilizzo del repertorio iconografico e mappale. Tale atteggiamento rivela altresì una reazione alla crisi dell'insegnamento di dette materie, anche alla luce delle ultime riforme tentate o realizzate, cercando di **rendere più moderno l'approccio nei confronti di una lingua antica e mutuando metodologie proprie delle lingue moderne (come nel caso del cosiddetto "metodo Órberg")**.

A titolo esemplificativo, cito le modalità con cui viene svolto **l'approfondimento del termine τέχνη**. Si cerca di evidenziare la sua somiglianza con altri termini greci, in questo caso ὁ τέκτων, *l'artista*, *l'artefice*, τίκτω, *genero*, οἱ τεκόμενοι, *i genitori*, facendo notare, attraverso i passaggi apofonici, la presenza della stessa radice, ΤΕΚ- derivata dall'indoeuropeo (cfr. sanscrito *taksan*), con il significato di *generazione*. Si evidenzia quindi la reperibilità in termini delle lingue moderne, anche attraverso domande agli studenti (il prefisso *techno* ricorre anche nelle lingue anglosassoni). Si passa quindi a sottolineare il significato comune, relativo a qualcosa di generato, di creato, di prodotto, quindi una tecnica, una capacità artistica; in questo senso viene usata nel testo.

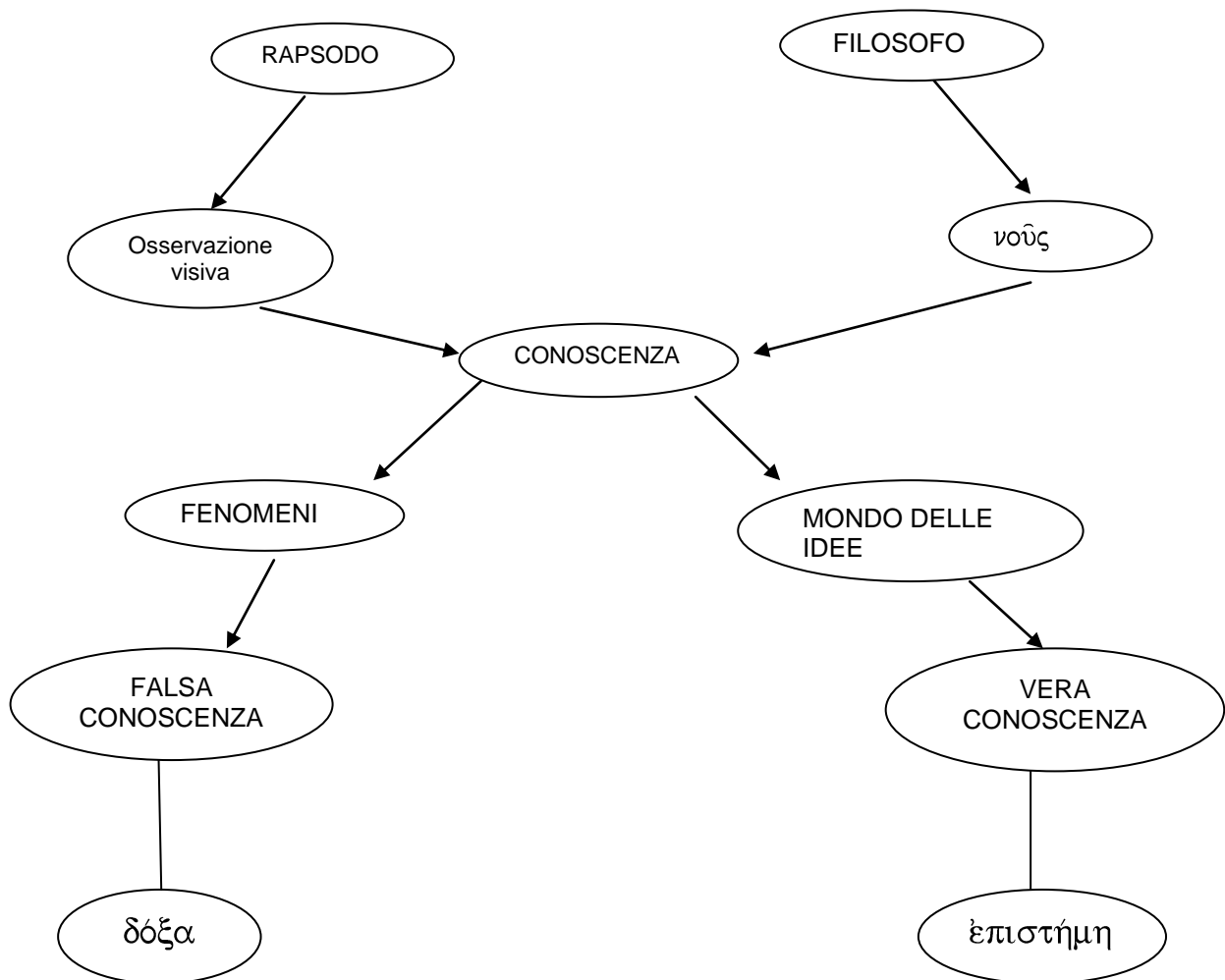
¹⁹ Si vedano, a tal proposito N. Marini, *Lo studio del lessico del latino di età classica*, in *Nova Secondaria*, N.2 2003, anno XXI; in particolare, sul metodo *natura*, D. Piovan, *Latino e greco come lingue. Insegnare (ed apprendere) le lingue classiche "secundum naturam"*, in *Nova Secondaria*, N.2 2005, anno XXIII

²⁰ Il tirocinante, in merito, ha visionato alcuni testi in adozione nei ginnasi, in modo particolare:

- D. Galli, G. Balbis, P. Salmoiraghi, *Lingua et res. Lingua, lessico e civiltà latina*, ATLAS
- C. Lazzarini, *Per gradus. Corso di lingua e civiltà latina*, CEDAM SCUOLA
- N. Flocchini, P. Guidotti Bacci, M. Moscio, *Nuovo comprendere e tradurre*, BOMPIANI

Proprio con Platone il termine viene portato ad una rigida codificazione: fino ai tempi della sofistica, infatti, indicava sia l'insieme delle competenze, delle regole codificate, delle abilità che compongono un'arte (quella del pittore, del medico, dell'oratore), sia il tipo di sapere astratto corrispondente. Il termine aveva pertanto un significato oscillante tra quello di "saper fare" e di "sapere". In questa seconda accezione era perciò un sinonimo di ἐπιστήμη. Platone separa nettamente i due significati, in particolare nelle opere della maturità, riferendo **il significato tecnico-pratico alla τέχνη, quello teorico-astratto all'ἐπιστήμη.**

E' importante sottolineare il ruolo svolto dal filosofo, per far capire agli studenti che termini di uso comune possono aver ricevuto una connotazione particolare da uno scrittore, da un'opera, come per es. avviene con il termine *pigmaliote*, che ha acquisito l'accezione corrente grazie all'omonima opera di G. B. Shaw. L'opera letteraria, quindi, non utilizza passivamente il codice linguistico, ma spesso contribuisce al suo arricchimento, mediante neologismi o nuove interpretazioni di termini già esistenti. Terminata la fase di indagine sui singoli termini, verranno effettuate delle domande per fare in modo che gli alunni guidino il docente nella realizzazione di una mappa alla lavagna. L'insegnante si propone di arrivare all'esito seguente:



L'ALLIEVO: che cosa fa in classe

La partecipazione richiesta sarà molto attiva, in modo particolare nella riflessione sulla lingua, invitando gli studenti a fornire catene di termini derivate da quelli della mappa.

Oltre alla fissazione di detti concetti, per la lezione successiva, dovrà ripassare la traduzione del cap. 5 per metter in luce eventuali problemi.

Il docente, inoltre, invita gli studenti a:

- rivedere alcuni elementi-chiave della filosofia di Aristotele, in particolare in merito all'arte poetica.
- cercare nel testo del cap. VI tutte le forme verbali participiali, analizzandole e provando a definirne la tipologia (p. congiunto, sostantivato, predicativo)

V Intervento in classe (1 ora): analisi dei capitoli VI e VII; focus grammaticale sui participi

- Feed-back sul cap. 5
- Lettura del cap. VI-VII
- Ripasso regressivo di elementi di filosofia aristotelica
- Approfondimento grammaticale sui participi.

L'INSEGNANTE: che cosa fa in classe

Viene ripreso inizialmente il capitolo V e, tramite feed-back, si verifica il livello di attenzione degli alunni e si richiamano gli elementi chiave del capitolo.

Si prosegue nella lettura, con il **capitolo VI**, nel quale Socrate arriva a sostenere che i **rapsodi sono interpreti di interpreti**; viene poi descritto **l'effetto della possessione divina sui rapsodi quando recitano**.

Σ.: οὐκοῦν ὑμεῖς αὖ οἱ ῥαψωδοὶ τὰ τῶν ποιητῶν ἐρμηνεύετε;

Ἴ: καὶ τοῦτο ἀληθὲς λέγεις.

Σ.: οὐκοῦν ἐρμηνέων ἐρμηνῆς γίνεσθε;

Ἴ: παντάπασι γε.

Σ. [535b] ἔχε δὴ μοι τόδε εἰπέ, ὦ Ἴων, καὶ μὴ ἀποκρύψῃς ὅτι ἂν σε ἔρωμαι· ὅταν εὖ εἴπητις ἔπη καὶ ἐκπλήξῃσι μάλιστα τοὺς θεωμένους, ἢ τὸν Ὀδυσσεῖα ὅταν ἐπὶ τὸν οὐδὸν ἐφαλλόμενον αἰδηῖς, ἐκφανῇ γιγνόμενον τοῖς μνηστήρῃσι καὶ ἐκχέοντα τοὺς οἰστοὺς πρὸ τῶν ποδῶν, ἢ Ἀχιλλεῖα ἐπὶ τὸν Ἔκτορα ὀρμῶντα, ἢ καὶ τῶν περὶ Ἀνδρομάχην ἐλεινῶν τι ἢ περὶ Ἑκάβην ἢ περὶ Πριάμον, τότε πότερον ἔμφρων εἶ ἢ ἔξω σαυτοῦ γίγνηι καὶ παρὰ τοῖς πράγμασιν [535c] οἴεται σου εἶναι ἢ ψυχὴ οἷς λέγεις ἐνθουσιάζουσα, ἢ ἐν Ἰθάκῃ οὖσιν ἢ ἐν Τροίᾳ ἢ ὅπως ἂν καὶ τὰ ἔπη ἔχη;

Ἴ: ὡς ἐναργὲς μοι τοῦτο, ὦ Σώκρατες, τὸ τεκμήριον εἶπες· οὐ γάρ σε ἀποκρυψάμενος ἔρω. ἐγὼ γὰρ ὅταν ἐλεινόν τι λέγω, δακρῶν ἐμπίμπλανταί μου οἱ ὀφθαλμοί· ὅταν τε φοβερὸν ἢ δεινόν, ὀρθαὶ αἱ τρίχες ἴστανται ὑπὸ φόβου καὶ ἡ καρδία πηδᾷ.

Σ.τί οὖν; φῶμεν, ὦ Ἴων, ἔμφρονα [535d] εἶναι τότε τοῦτον τὸν ἄνθρωπον, ὃς ἂν κεκοσμημένος ἐσθῆτι ποικίλῃ καὶ χρυσοῖσι στεφάνοις κλάηι τ' ἐν θυσίαις καὶ ἑορταῖς, μηδὲν ἀπολωλεκῶς τούτων, ἢ φοβῆται πλέον ἢ ἐν δισχυροῖσι ἀνθρώποις ἐστηκῶς φίλοις, μηδενὸς ἀποδύοντος μηδὲ ἀδικούντος; Ἴ: οὐ μὰ τὸν Δία, οὐ πάνυ, ὦ Σώκρατες, ὡς γε τάληθές εἰρησθαι.

Σ.οἴσθηθ' ὅτι καὶ τῶν θεατῶν τοὺς πολλοὺς ταῦτα ταῦτα ὑμεῖς ἐργάζεσθε;

Ἴ: καὶ μάλα καλῶς [535e] οἶδα· καθορῶ γὰρ ἐκάστοτε αὐτοὺς ἄνωθεν ἀπὸ τοῦ βήματος κλάοντάς τε καὶ δεινὸν ἐμβλέποντας καὶ συνθαμβοῦντας τοῖς λεγομένοις. δεῖ γὰρ με καὶ σφόδρ' αὐτοῖς τὸν νοῦν προσέχειν· ὡς ἐὰν μὲν κλάοντας αὐτοὺς καθίσω, αὐτὸς γελάσομαι ἀργύριον λαμβάνων, ἐὰν δὲ γελῶντας, αὐτὸς κλαύσομαι ἀργύριον ἀπολλύς.

S.: Dunque, per parte vostra, voi che siete rapsodi non interpretate forse le opere dei poeti?

I: Dici anche questo secondo verità.

S.: Quindi non siete interpreti di interpreti?

I: Senza dubbio.

S.: Su, dimmi questo, Ione, e non mascherare ciò che ti domando: quando reciti bene i poemi e rendi attoniti gli spettatori e quando canti Odisseo che balza sulla soglia rendendosi visibile ai Proci e gettando i dardi ai loro piedi, o Achille che si lancia contro Ettore o anche qualche passo sui lamenti di Andromaca o di Ecuba o di Priamo, allora sei in te, o sei fuori di te e l'anima ispirata crede di assistere ai fatti che dici avvengono o a Itaca o a Troia o dovunque si svolgono i poemi?

I: Socrate, che spiegazione chiara mi hai dato riguardo a questa prova! Dunque parlerò senza nasconderti nulla. Infatti quando recito qualche avvenimento pietoso e miei occhi si riempiono di lacrime e quando recito un evento spaventoso e terribile mi si drizzano i capelli per la paura e il cuore batte forte.

S.: E allora, Ione? Diremo che è in sé quest'uomo che, adornato di una veste variopinta e di corone d'oro, piange durante sacrifici e feste, pur non avendo perso nulla di questi ornamenti, o che dà segni di paura pur essendo in mezzo a più di ventimila persone ben disposte nei suoi confronti, senza che nessuno lo spogli di questi ornamenti o gli faccia del male?

I: No, per Zeus, certamente no, a dire il vero, Socrate.

S.: Dunque sai che voi create questi stessi effetti sulla maggioranza degli spettatori?

I: Lo so e molto bene: infatti ogni volta che dall'alto della tribuna li vedo piangere, fare la faccia atterrita o stupefatta per quel che racconto, devo prestare molta attenzione a loro, poiché se li farò piangere riderò io intascando denaro, se invece li farò ridere, piangerò io perdendo denaro.

Il ruolo di doppio interprete porta a far riferimento alla *Repubblica*, IX, 540 e sgg, sulla condanna dell'arte figurativa come copia di copie dell'Idea.

L'aspetto della recitazione e dell'invasamento del rapsodo richiama precedenti luoghi della *Repubblica* (382 e sgg); l'effetto dell'inganno poetico sul pubblico si ricollega a quanto espresso da Platone in *Repubblica*, X 605 cd e in *Filebo*, 48 a e rende necessario un riferimento al diverso ruolo che la recitazione ha per gli spettatori in Aristotele (ἔστιν οὖν τραγωδία μίμησις πράξεως σπουδαίας καὶ τελείας δι' ἑλέου καὶ φόβου περαίνουσα τὴν τῶν τοιούτων παθημάτων κάθαρσιν²¹: “tragedia è dunque imitazione di un'azione seria e compiuta che, per mezzo di pietà e paura, porta a compimento la depurazione di siffatte emozioni”); anche per tale pensatore, sarà necessario rivedere con gli studenti quanto affrontato in filosofia in I liceo, in particolare i concetti di distinzione di generi letterari, le unità di luogo, tempo e azione nella tragedia e i valori della poesia.

L'aspetto della catarsi offre lo spunto per un approfondimento sul fenomeno del teatro nell'antica Grecia, argomento oggetto di trattazione nel programma di letteratura del II anno; si tratta

²¹ Arist., *Poetica* 1452 b

di effettuare un'anticipazione, che il docente ritiene però necessaria per far capire l'importanza che il teatro rivestiva prima di tutto come fenomeno sociale, poi come fatto culturale. Il concetto di identità che tale manifestazione sviluppava nei cittadini deve indurre gli alunni ad una **riflessione metacognitiva** sul cambiamento di significato che ha assunto nel mondo attuale, dove la funzione sociale è oramai azzerata; rimane valido il discorso sulla purificazione: il docente fa esempi di spettacoli teatrali e, soprattutto di films, che veicolano importanti messaggi civili attraverso l'utilizzo di un codice di rappresentazione estremamente crudo e scostante. La lezione dei Greci in tal senso è altamente formativa: attraverso la messa in scena di eventi tragici, molto spesso proiezioni delle più recondite paure dell'uomo greco e dell'uomo tout-court (pensiamo alla Medea di Euripide, o ai Persiani di Eschilo, o all'Edipo re di Sofocle), l'individuo vive fino in fondo questi drammi e arriva ad esorcizzare le paure. Si tratta di un processo di coinvolgimento-rimozione dal forte valore disciplinante; dopo la paura o dopo il riso la psiche, scaricata, ritorna nell'alveo della normalità e a ritmare questa alternanza di eccitazione e di rasserenamento, di eccezionalità e di quotidianità, non è la soggettività collettiva della massa dei fedeli, ma quella ristretta di chi recita, canta e mima. E' uno strumento altamente educativo, per gli uomini di ogni epoca; un apprendimento significativo, che non si fermi ad una trasmissione di conoscenze e competenze strettamente disciplinari, non deve escludere argomenti simili che sollecitano una crescita emotiva del discente, attraverso la presentazione dell'evento scenico come un fatto non solo artistico, ma propedeutico ad una riflessione sulla propria psiche.

Il capitolo viene scelto per affrontare il ripasso di una parte del discorso, il participio, che risulta particolarmente ostica agli studenti, soprattutto per ciò che concerne la resa in italiano; in effetti, sappiamo che il participio ha la facoltà di designare il tempo in cui un'azione si compie, considerata in rapporto al momento in cui si parla (tempo assoluto) ed espressa dal grado temporale. Tuttavia, nel caso in cui le funzioni, svolte da questo Modo, lo collochino in un rapporto di stretta dipendenza con il verbo reggente, esso esprime la modalità aspettuale in cui si svolge il processo verbale, la quale, trasferita nei processi logici delle lingue moderne, regolate dai rapporti di tempo che intercorrono tra una proposizione reggente e la sua subordinata (tempo relativo), si trasforma in rapporti di simultaneità, di anteriorità e di posteriorità, propriamente estranei alla lingua greca. Tali rapporti temporali relativi che non investono la natura del verbo greco, non caratterizzano nemmeno l'uso di uno specifico tempo. Il participio presente, infatti, come l'aoristo, può esprimere tanto l'azione simultanea quanto quella anteriore quanto, infine, l'azione posteriore al verbo reggente, ma rappresentandola sempre in termini di durata, aspetto propriamente estraneo alla qualità dell'azione espressa dall'aoristo.

Nell'ambito del capitolo in questione si presenta una **casistica piuttosto ampia, sia dal punto di vista della funzione, che dell'aspetto verbale**. E' utile **realizzare, insieme agli studenti, un prospetto che**

definisca la natura dei participi. Tale schema ha il merito di offrire una rapida visualizzazione delle varie funzioni che il participio può avere nella lingua greca e, in secondo luogo, permette un confronto immediato tra le diverse modalità di esprimere la qualità dell'azione, evidenziando i binomi tempo presente-azione durativa, tempo aoristo-azione puntuale, tempo perfetto-azione resultativa. Si tratta di uno strumento analitico, che il docente ritiene possa essere utilizzato dall'alunno nella fase di studio individuale e, in modo particolare, nello sviluppo e consolidamento delle competenze traduttive.

Abbreviazioni: DUR.=DURATIVA; PUNT.=PUNTUALE; RES.=RESULTATIVA; PR.=PRESENTE; AOR.=AORISTO; PF.=PERFETTO

Voce	Verbo	Tempo	Qualità dell'azione	Funzione	Traduzione
Τους θεωμένους	Θεάομαι	PR.	DUR.	NOMINALE	coloro che guardano, gli spettatori
ἐφάλλόμενον	ἐφάλλομαι	PR.	DUR.	CONGIUNTO-temporale	Che balza, mentre/quando balza
γιγνόμενον	γίγνομαι	PR.	DUR.	CONGIUNTO-temporale	Che diventa, mentre/quando diventa
ἐκχέοντα	ἐκχέω	PR.	DUR.	CONGIUNTO-temporale	Che versa, mentre/quando versa
ὀρμῶντα	ὀρμάω	PR.	DUR.	CONGIUNTO-temporale	Che si avventa, mentre/quando si avventa
ἐνθουσιάζουσα	ἐνθουσιάζω	PR.	DUR.	CONGIUNTO-causale	Che è invasata, poichè è invasata
οὔσιν	εἶμι	PR.	DUR.	CONGIUNTO-ipotetico	Che siano, qualora siano
ἀποκρυψάμενος	ἀποκρύπτω	AOR.	PUNT.	CONGIUNTO-modale	Senza nascondere
κεκοσμημένος	κοσμέω	PF	RES.	CONGIUNTO-causale	Ornato
ἀπολωλεκώς	ἀπόλλυμι	PF	RES.	CONGIUNTO-ipotetico	Senza aver perduto, senza che abbia perduto
ἑστηκώς	ἵστημι	PF	RES.	CONGIUNTO-causale/temporale	Poiché si trova/mentre si trova
ἀποδύοντος	ἀποδύω	PR.	DUR.	ASSOLUTO-ipotetico	se spoglia
ἀδικούντος	ἀδικέω	PR.	DUR.	ASSOLUTO-ipotetico	se si comporta ingiustamente
κλάοντας	κλάω	PR.	DUR.	PREDICATIVO	Piangere
ἐμβλεποντας	ἐμβλέπω	PR.	DUR.	PREDICATIVO	Guardare
συνθαμπούντας	συνθαμβέω	PR.	DUR.	PREDICATIVO	Spaventarsi
τοῖς λεγομένοις	λέγω	PR.	DUR.	NOMINALE	alle cose che dico, alle parole
κλάοντας	κλάω	PR.	DUR.	PREDICATIVO	Piangere
λαμβάνων	λαμβάνω	PR.	DUR.	CONGIUNTO-causale	Prendendo
γελῶντας	γελάω	PR.	DUR.	PREDICATIVO	Ridenti, poichè ridono
ἀπολλύς	ἀπόλλυμι	PR.	DUR.	CONGIUNTO-causale	Perdenti, poichè perdono

Il docente si avvarrà della tabella per affrontare un'osservazione accurata di alcuni esempi particolarmente significativi. A titolo esemplificativo, segnaliamo:

ἐκχέοντα: il rapsodo canta di Odisseo “mentre versa/quando versa” le frecce; l'intenzione è di far vedere un'**azione nel suo svolgimento, insistendo sulla sua durata; da qui l'uso del participio presente**. Da notare la funzione di p. congiunto, che rientra, al pari di quello assoluto, nella tipologia del p. appositivo. Si farà rilevare agli alunni come in questo caso, il p. non sia mai preceduto dall'articolo ed equivalga ad una proposizione secondaria circostanziale avverbiale che dipende da un verbo reggente (in questo caso ἄδης) al quale è legato senza preposizione e si appone ad un elemento nominale del discorso (in questo caso il complemento oggetto, τοῦ Ὀδυσσέα) della reggente con cui concorda, si congiunge nel genere, numero e caso.

κεκοσμημένος, che traduce l'**azione** di adornarsi, **vista nel suo risultato, come dimostra l'uso del perfetto**; tale tempo si presenta particolarmente adatto a rappresentare un'azione, quella del vestirsi, dell'adornarsi, che, per definizione, mantiene i suoi effetti nel presente. il rapsodo si presenta ornato di una veste.

κλάοντας e γελῶντας dipendono dal cong. aoristo καθίσω, letteralmente “qualora li faccia sedere mentre piangono.....mentre ridono”. In realtà il verbo reggente serve, in questo caso, a costruire un'espressione causativa “qualora li faccia piangere...ridere”: i due participi, non preceduti dall'articolo, **completano il senso del verbo, al pari di un qualunque elemento nominale generico ed assumono quindi la funzione di participio con funzione predicativa**. Gli allievi vengono invitati a riflettere su questa particolare funzione: spesso gli alunni tendono a ricondurla mnemonicamente alla solita lista di verbi ed espressioni che vengono insegnate loro al ginnasio (*verba sentiendi, incoativi, verba affectuum, verba dicendi*). In realtà ogni participio che completa il significato del verbo può assumere funzione predicativa: per rendere immediato il concetto, vengono fatti alcuni esempi di complemento predicativo del soggetto e dell'oggetto italiano, nei quali i verbi reggenti non sono quelli canonici (copulativi per natura, appellativi, elettivi, estimativi, effettivi):

Leopardi visse da infelice parte della sua vita e morì giovane.

Il sindaco ha invitato il signor Rossi come rappresentante degli artigiani.

Si affronta quindi il **capitolo VII**:

Σ.: οἴσθα οὖν ὅτι οὗτός ἐστιν ὁ θεατῆς τῶν δακτυλίων ὁ ἔσχατος, ὧν ἐγὼ ἔλεγον ὑπὸ τῆς Ἡρακλειώτιδος λίθου ἀπ' ἀλλήλων τὴν δύναμιν λαμβάνειν; ὁ δὲ μέσος σὺ ὁ ῥαψωιδὸς καὶ ὑποκριτῆς, ὁ δὲ [536a] **πρῶτος αὐτὸς ὁ ποιητῆς**; ὁ δὲ θεὸς διὰ πάντων τούτων ἔλκει τὴν ψυχὴν ὅποι ἂν βούληται τῶν

ἀνθρώπων, ἀνακρεμαννύς ἐξ ἀλλήλων τὴν δύναμιν. καὶ ὥσπερ ἐκ τῆς λίθου ἐκείνης ὄρμαθός πάμπολυς ἐξήρηται χορευτῶν τε καὶ διδασκάλων καὶ ὑποδιδασκάλων, ἐκ πλαγίου ἐξηρημένων τῶν τῆς Μούσης ἐκκρεμαμένων δακτυλίων. καὶ ὁ μὲν τῶν ποιητῶν ἐξ ἄλλης Μούσης, ὁ δὲ ἐξ ἄλλης ἐξήρηται — ὀνομάζομεν δὲ αὐτὸ κατέχεται, τὸ δὲ ἐστὶ [536b] παραπλήσιον· ἔχεται γάρ — ἐκ δὲ τούτων τῶν πρώτων δακτυλίων, τῶν ποιητῶν, ἄλλοι ἐξ ἄλλου αὖ ἠρημένοι εἰσὶ καὶ ἐνθουσιάζουσιν, οἱ μὲν ἐξ Ὀρφέως, οἱ δὲ ἐκ Μουσαίου· οἱ δὲ πολλοὶ ἐξ Ὀμήρου κατέχονται τε καὶ ἔχονται. ὦν σύ, ὦ Ἴων, εἷς εἶ καὶ κατέχη ἐξ Ὀμήρου, καὶ ἐπειδὴν μὲν τις ἄλλου τοῦ ποιητοῦ αἶδη, καθεύδεις τε καὶ ἀπορεῖς ὅτι λέγῃς, ἐπειδὴν δὲ τούτου τοῦ ποιητοῦ φθέγγεται τις μέλος, εὐθύς ἐγρήγορας καὶ ὀρχεῖται σου ἢ ψυχῇ καὶ εὐπορεῖς [536c] ὅ τι λέγῃς· οὐ γὰρ τέχνη οὐδ' ἐπιστήμη περὶ Ὀμήρου λέγεις ἢ λέγεις, ἀλλὰ θείαι μοῖραι καὶ κατοκωχῆ, ὥσπερ οἱ κορυβαντιῶντες ἐκείνου μόνου αἰσθάνονται τοῦ μέλους ὁξέως ὃ ἂν ἦ τοῦ θεοῦ ἐξ ὅτου ἂν κατέχονται, καὶ εἰς ἐκεῖνο τὸ μέλος καὶ σχημάτων καὶ ῥημάτων εὐποροῦσι, τῶν δὲ ἄλλων οὐ φροντίζουσιν· οὕτω καὶ σύ, ὦ Ἴων, περὶ μὲν Ὀμήρου ὅταν τις μνησθῆ, εὐπορεῖς, περὶ δὲ τῶν ἄλλων ἀπορεῖς· τούτου δ' ἐστὶ τὸ αἴτιον, ὃ μ' ἐρωτᾷς, [536d] δι' ὅτι σύ περὶ μὲν Ὀμήρου εὐπορεῖς, περὶ δὲ τῶν ἄλλων οὐ, ὅτι οὐ τέχνη ἀλλὰ θείαι μοῖραι Ὀμήρου δεινὸς εἶ ἐπαινέτης.

SOCRATE: Ora, sai che costui, lo spettatore, è l'ultimo degli anelli che, dicevo, prendono l'uno dall'altro la forza che deriva dalla pietra di Eraclea? Tu invece, rapsodo e attore, sei l'anello di mezzo, mentre il primo è il poeta stesso; il dio, per mezzo di tutti questi, trascina l'anima degli uomini dove vuole, trasmettendo la potenza dall'uno all'altro. E, come accade con quella pietra, una lunga catena di coreuti, maestri e sottomaestri di cori, appesi di lato, dipende dagli anelli sospesi che dipendono dalla Musa; un poeta poi dipende da una Musa, l'altro da un'altra (e noi diciamo "è posseduto", il che è quasi lo stesso: infatti è posseduto); quindi da questi primi anelli, i poeti, altri poeti a loro volta dipendono chi dall'uno e chi dall'altro e sono ispirati alcuni da Orfeo, altri da Museo (25) e molti sono invasati e posseduti da Omero.

Tu sei uno di quelli, Ione, e sei posseduto da Omero e ogni volta che qualcuno canta versi di qualche altro poeta ti addormenti e non sai cosa dire; quando invece si declama un canto di questo poeta, subiti ti desti, l'anima tua si mette a danzare e hai un mucchio di cose da dire. Infatti tu dici tutto quello che sai dire di Omero non per capacità artistica né per conoscenza ma per un dono divino e in preda a esaltazione. Come coloro che danzano al modo dei coribanti sentono profondamente solo quel canto proprio del dio dal quale sono posseduti e improvvisano a quel canto figure di danza e versi, mentre non si curano degli altri canti, così fai anche tu, Ione, quando qualcuno menziona Omero, mentre non sai cosa dire degli altri: e la causa di ciò che mi chiedi, cioè della tua fecondità di pensiero e di parola a proposito di Omero e non degli altri poeti è il fatto che sei un eccellente intenditore di Omero non per arte ma per dono divino.

L'assunto finale porta a constatare che ogni poeta è ispirato da una Musa in particolare; anche i rapsodi, quindi, interpreti dei poeti, sanno parlare solo di un singolo poeta. La settorialità della conoscenza viene vista da Socrate come la maggiore testimonianza di una falsa conoscenza, basata soltanto su una forma di invasamento; la vera ἐπιστήμη, invece, basata sul lume del νοῦς, deve portare alla capacità di applicare i processi cognitivi messi in atto per un determinato argomento a qualunque autore che ne parli, oltre ad Omero.

Portando alle estreme conseguenze il ragionamento socratico, si potrà dire che le capacità sviluppate nell'apprendimento di una determinata materia non rimangono confinate in essa, ma possono risultare utili a quelle discipline che ugualmente le richiedono. Se si attualizza il ragionamento, si potrà ad esempio far capire agli studenti il motivo per cui si dice che il latino e il greco aiutino l'apprendimento degli altri insegnamenti: ad esempio, le competenze analitiche derivate dallo studio di lingue complesse sono certamente applicabili altrove. La finalità precipua di questa riflessione a partire dalla teoria della conoscenza in Platone deve servire a far capire ai discenti che la scuola vada vista come un sistema nel quale, se esistono conoscenze disciplinari, valgono soprattutto

quelle competenze che possono diventare interdisciplinari, aiutando nella comprensione di ogni materia: tale presupposto deve valere per l'acquisizione di un metodo di apprendimento utile a superare quell'atteggiamento comune a molti studenti, di considerare la loro mente strutturata in tanti scomparti separati, senza comunicazione tra l'uno e l'altro.

Dopo la lettura del cap. VII, non è previsto un approfondimento lessicale, non tanto per problemi legati al fattore tempo, quanto perché non emergono campi semantici di rilievo, ma vengono utilizzati quelli precedentemente analizzati.

L'ALLIEVO: che cosa fa in classe

Si richiede allo studente uno **sforzo analitico**, atto a percepire, al di là delle solite problematiche legate all'analisi del testo, **le differenze della visione della poesia nel pensiero di Platone e Aristotele**.

Nel ripasso grammaticale l'alunno è invitato ad un processo di astrazione complesso, per concepire il senso della qualità dell'azione, meno evidente nella lingua italiana²², ma tipico della lingua greca.

Tale ripasso ha la finalità di migliorare le competenze traduttive, dal momento che l'alunno, nella traduzione dei participi, è spesso portato ad "appiattare" il loro valore, utilizzando il gerundio, senza considerare che, nel caso di participi congiunti o di genitivi assoluti, sono sottesi i valori delle proposizioni dipendenti, come le causali, le temporali, le concessive.

VI Intervento in classe (1 Ora): analisi del capitolo XII; esemplificazione di un intervento di brainstorming sull'utilità della poesia nella società odierna.

- Feedback sui capitoli VI ed VII
- Riassunto capitoli VIII/XI
- Lettura capitoli XII
- Brainstorming sull'utilità della poesia nella società odierna
- Ripasso regressivo delle principali tematiche dell'opera.
- Esplicitazione modalità di verifica

L'INSEGNANTE: che cosa fa in classe

Vengono riassunti i capitoli dall'VIII all'XI, nei quali Socrate dimostra che ogni arte/scienza ha un oggetto specifico e quindi Ione non può parlare con competenza di tutti gli argomenti trattati

²² Nella lingua italiana, nei casi in cui si voglia porre l'accento sulla qualità dell'azione, si utilizzano espressioni perifrastiche con i cosiddetti "verbi fraseologici" (cfr. M. Sensini, *Lo spazio linguistico. A. La riflessione sulla lingua*, A. Mondadori, Milano 2007, p. 192

da Omero (quali la medicina, la pesca, la professione dell'auriga), solo perché ritiene di essere esperto di Omero. Il ragionamento socratico rappresenta la logica conseguenza delle false credenze di Ione, come dimostrato nei capitoli precedenti. Il passo successivo del ragionamento dialettico fa emergere che **non esiste un'arte rapsodica**, né un argomento di specifica competenza del rapsodo.

Nel capitolo letto in classe, vengono stilate le **conclusioni del ragionamento socratico**: dal momento che **Ione** non dice a Socrate quali sono le competenze specifiche del rapsodo, o si comporta da uomo ingiusto, oppure **non è in grado di parlare della sua arte perché non esiste un arte rapsodica, ma solo un invasamento divino**: allora Ione sarà un uomo divino.

Capitolo XII

Σ.: τί δή ποτ' οὖν πρὸς τῶν θεῶν, ὦ Ἴων, ἀμφότερα ἄριστος ὦν τῶν Ἑλλήνων, καὶ στρατηγὸς καὶ ῥαψωιδός, ῥαψωιδεῖς μὲν περιῶν τοῖς Ἑλλήσι, στρατηγεῖς δ' οὐ; ἢ ῥαψωιδοῦ μὲν δοκεῖ σοι χρυσῶι [541c] στεφάνωι ἐστεφανωμένου πολλή χρεία εἶναι τοῖς Ἑλλήσι, στρατηγοῦ δὲ οὐδεμία;

Ἴ: ἢ μὲν γὰρ ἡμετέρα, ὦ Σώκρατες, πόλις ἄρχεται ὑπὸ ὑμῶν καὶ στρατηγεῖται καὶ οὐδὲν δεῖται στρατηγοῦ, ἢ δὲ ὑμετέρα καὶ ἡ Λακεδαιμονίων οὐκ ἂν με ἔλοιτο στρατηγόν· αὐτοὶ γὰρ οἴεσθε ἱκανοὶ εἶναι.
Σ.: ὦ βέλτιστε Ἴων, Ἀπολλόδωρον οὐ γιγνώσκεις τὸν Κυζικηνόν;

Ἴ: ποῖον τοῦτον;

Σ.: ὃν Ἀθηναῖοι πολλάκις ἐαυτῶν στρατηγόν [541d] ἤρηνται ξένον ὄντα· καὶ Φανοσθένη τὸν Ἄνδριον καὶ Ἡρακλείδην τὸν Κλαζομένιον, οὓς ἦδε ἡ πόλις ξένους ὄντας, ἐνδειξαμένους ὅτι ἄξιοι λόγου εἰσὶ, καὶ εἰς στρατηγίας καὶ εἰς τὰς ἄλλας ἀρχὰς ἄγει· Ἴωνα δ' ἄρα τὸν Ἐφέσιον οὐχ αἰρήσεται στρατηγόν καὶ τιμήσει, ἐὰν δοκῆι ἄξιος λόγου εἶναι; τί δέ; οὐκ Ἀθηναῖοι μὲν ἐστε οἱ Ἐφέσιοι τὸ ἀρχαῖον, καὶ ἡ Ἐφεσος οὐδεμιᾶς ἐλάττων πόλεως; [541e] ἀλλὰ γὰρ σύ, ὦ Ἴων, εἰ μὲν ἀληθῆ λέγεις ὡς τέχνη καὶ ἐπιστήμη οἷός τε εἶ Ὀμηρον ἐπαινεῖν, ἀδικεῖς, ὅστις ἐμοὶ ὑποσχόμενος ὡς πολλὰ καὶ καλὰ περὶ Ὀμήρου ἐπίστασαι καὶ φάσκων ἐπιδείξειν, ἐξαπατᾷς με καὶ πολλοῦ δεῖς ἐπιδείξειν, ὅς γε οὐδὲ ἅττα ἐστὶ ταῦτα περὶ ὧν δεινός εἰ ἐθέλεις εἰπεῖν, πάλα ἐμοῦ λιπαροῦντος, ἀλλὰ ἀτεχνῶς ὥσπερ ὁ Πρωτεύς παντοδαπὸς γίγνημι στρεφόμενος ἄνω καὶ κάτω, ἕως τελευτῶν διαφυγῶν με στρατηγὸς ἀνεφάνης, ἵνα μὴ ἐπιδείξῃς ὡς δεινός εἶ [542a] τὴν περὶ Ὀμήρου σοφίαν. εἰ μὲν οὖν τεχνικός ὦν, ὅπερ νυνδὴ ἔλεγον, περὶ Ὀμήρου ὑποσχόμενος ἐπιδείξειν ἐξαπατᾷς με, ἀδικος εἶ· εἰ δὲ μὴ τεχνικός εἶ, ἀλλὰ θεῖαι μοῖραι κατεχόμενος ἐξ Ὀμήρου μηδὲν εἰδὼς πολλὰ καὶ καλὰ λέγεις περὶ τοῦ ποιητοῦ, ὥσπερ ἐγὼ εἶπον περὶ σοῦ, οὐδὲν ἀδικεῖς, ἐλοῦ οὖν πότερα βούλει νομίζεσθαι ὑπὸ ἡμῶν ἀδικος ἀνὴρ εἶναι ἢ θεῖος.

Ἴ: πολὺ διαφέρει, [542b] ὦ Σώκρατες· πολὺ γὰρ κάλλιον τὸ θεῖον νομίζεσθαι.

Σ.: τοῦτο τοίνυν τὸ κάλλιον ὑπάρχει σοι παρ' ἡμῖν, ὦ Ἴων, θεῖον εἶναι καὶ μὴ τεχνικὸν περὶ Ὀμήρου ἐπαινέτην.

S: Perché mai dunque, per gli dèi, Ione, dal momento che sei il migliore dei Greci in entrambi i campi, cioè sei il migliore stratego e rapsodo, eserciti l'arte rapsodica girando per tutta la Grecia e non eserciti l'arte strategica?

Ti sembra che i Greci abbiano una stringente necessità di un rapsodo incoronato con una corona d'oro e non abbiano bisogno di uno stratega?

I.: Perché la nostra città, Socrate, è retta e governata da voi e non necessita di uno stratega, mentre la vostra città e quella degli Spartani non sceglierebbero me come stratega: infatti voi credete di bastare a voi stessi.

S.: Carissimo Ione, non conosci Apollodoro di Cizico?

I.: Chi è costui?

S.: Parlo di colui che gli Ateniesi spesso hanno scelto come loro stratega, benché straniero; e Fanostene di Andro ed Eraclide di Clazomene che, per quanto stranieri, poiché hanno dimostrato di essere degni di stima, la nostra città eleva alla carica di strateghi e alle altre cariche. Dunque la nostra città non sceglierà come stratega e non onorerà Ione di Efeso, qualora appaia degno di stima? E allora? Forse che non siete voi Efesini d'origine ateniese o è Efeso meno importante di un'altra città?

Ma tu, Ione, se dici la verità, e cioè sei in grado di declamare Omero per capacità artistica e per scienza, agisci scorrettamente, tu che, dopo avermi assicurato che sai recitare in tanti bei modi Omero e promettendo che me ne avresti dato un saggio, mi inganni e sei ben lontano dal farlo, tu che non vuoi dire quali sono gli argomenti nei quali si esercita la tua abilità, sebbene io da un pezzo te lo domandi.

Ma proprio come Proteo assumi ogni forma, sfuggendo da tutte le parti, finché finalmente mi riappari come stratega per non darmi un saggio del fatto che sei bravo per la tua conoscenza di Omero. Se dunque mi inganni pur essendo abile, ciò che appunto io ora dicevo, e avendo promesso di darmi un saggio della tua bravura su Omero, sei ingiusto; se invece non è abilità tecnica la tua, ma è un dono divino, ed è perché sei posseduto da Omero e in realtà non sai nulla che preferisci molte belle parole sul poeta, come io dicevo di te, non hai colpa. Pertanto scegli se vuoi essere considerato da noi un uomo scorretto o un essere divino.

I. : C'è molta differenza, Socrate, dal momento che l'essere considerato divino è molto più bello.

S. : Ebbene, questa definizione più bella, cioè di essere un declamatore divino di Omero e non un abile tecnico, da parte nostra ti spetta, Ione.

L'intertestualità si articola nelle seguenti letture:

- **Od., IV, 365 sgg e Georg., IV, 387 sgg:** sulla **figura di Proteo e il trasformismo**; l'utilizzo di questa figura mitica mette in evidenza la sua importanza in Platone, oltre a consentire una riflessione sull'uso della similitudine, che in questo caso si avvale di un repertorio conosciuto ai greci, come quello omerico. **Lo Ione, dialogo d'età giovanile, non fa ricorso ancora al mito come elemento portante dell'opera**, come esemplificazione fondamentale per consentire all'interlocutore o al lettore un avvicinamento più rapido all'oggetto dell'indagine filosofica. Tale caratteristica sarà propria dei dialoghi più famosi di Platone, quali il Simposio, il Fedro, la Repubblica; si tratta di pagine caratterizzate da uno stile più semplice rispetto al resto del dialogo: non a caso spesso i docenti, nella trattazione di Platone come autore, scelgono percorsi basati su di una panoramica dei miti platonici.
- **Fedone, 61 a, Leggi III 689 d, Filebo 48 a, 63 de; Repubblica III, 401 b, X, 599 bd e 605 c sgg; Leggi II, 658 e 829 cd:** sul valore della **poesia come strumento educativo nel progetto utopico della città platonica, dominata dalla figura dei filosofi**. Le μουσικαὶ τέχναι, espressione con cui si contempla ogni manifestazione artistica dello spirito sotto l'ispirazione delle Muse-**poesia, canto, musica, danza-** hanno un'importanza educativa particolare sottolineata soprattutto nella Repubblica; se da una parte la vera μουσικη per il filosofo è la **filosofia** (Leggi III 689 d, Fedone 61 a), unica vera fonte di conoscenza perché basata sull'esplicazione del principio razionale del νοῦς; tutte le altre manifestazioni artistiche servono a **formare nei giovani, fin dai primi anni, un sentimento d'amore verso l'idea di bellezza, di armonia**; in età adulta, sarà la filosofia a fornire le motivazioni razionali di questo impulso.

La stessa poesia, quindi, elemento basilare della professione del rapsodo, subirà, nel corso della riflessione filosofica di Platone, un forte ridimensionamento; ciò che rimarrà stabile, come risulta ad

esempio da Repubblica X, 595 b, è il fascino esercitato su di lui fin dalla fanciullezza dall'opera omerica.

La riflessione sulla forma poetica procederà attraverso una lezione brainstorming, mediante la quale il docente inviterà gli alunni ad esprimere quale utilità possa avere la poesia nella formazione di un individuo e nell'educazione al giorno d'oggi.

La seconda parte della lezione sarà volta a **richiamare i concetti cardine della trattazione**, in particolare la teoria dell'invasamento e il ruolo educativo della poesia, attraverso la ripresa delle mappe cognitive e concettuali realizzate nelle lezioni precedenti. Verranno in seguito esplicitate agli studenti le modalità di valutazione e su quali parti del modulo concentrare di più la loro attenzione.

Dal momento che la verifica scritta di autori è uno strumento conosciuto agli allievi (la tutor li interroga quasi esclusivamente in questo modo), il docente si preoccupa di chiarire loro che le modalità valutative saranno differenti, legate al suo personale metodo e che la verifica avrà validità al pari di tutte le altre sostenute con la tutor.

Chiarisce inoltre secondo quale setting dovranno essere posizionati i banchi, al fine di assicurare un regolare e sereno svolgimento della prova.

L'ALLIEVO: che cosa fa in classe

La lezione prevede un'ampia partecipazione degli alunni (naturalmente, soprattutto nell'intervento di brain storming) e un'**attenzione per ciò che concerne l'attività di sintesi dei contenuti**, attraverso la fissazione alla lavagna dei termini chiave che emergono dal testo platonico. Nel rispondere alle domande del docente, l'allievo realizzerà un percorso cognitivo che lo porterà ad aver ben chiari gli elementi sui quali concentrare lo studio.

Dovrà inoltre avere ben chiare le modalità attraverso le quali verrà valutato e quali conoscenze e competenze verranno verificate. E' invitato a porre domande in merito.

VII Intervento in classe (2 Ore): verifica

Verifica

L'INSEGNANTE: che cosa fa in classe

Vengono verificate conoscenze e competenze degli studenti con una prova scritta fornita loro in fotocopia e costituita da 2 parti, per lo svolgimento delle quali verrà concesso un tempo di 50 minuti per ognuna.

La seconda parte verrà consegnata solo al termine del tempo concesso per la prima: il docente, dal momento che i ragazzi devono abituarsi a domande da svolgere in tempo limitato (in previsione dell'esame di stato, in cui non si ha più di mezz'ora a materia), ritiene più che sufficiente un lasso di tempo di 50 minuti.

PRIMA PARTE: lettura e traduzione senza dizionario di un brano di 7-8 righe, scelto all'interno di quelli trattati a lezione; 4-5 domande relative a costrutti sintattici, elementi morfologici presenti e paradigmi verbali.

SECONDA PARTE: 5 domande tra semistrutturate e aperte in cui verranno indagati gli aspetti stilistici, contenutistici e lessicali dell'opera.

Ogni domanda sarà accompagnata da un punteggio che costituirà la base della valutazione.

La verifica verrà redatta verso la fine del percorso, per capire quali aspetti indagare a fondo e soprattutto, analizzare con la tutor eventuali modifiche da apportare alla stessa, in base alla percezione del livello di apprendimento degli alunni.

L'ALLIEVO: che cosa fa in classe

L'alunno, visto l'elevato numero di studenti (24), deve **osservare un comportamento adeguato**: è un'osservazione superflua, ma che va evidenziata per assicurare un sereno svolgimento della verifica. Per ogni eventuale chiarimento, nel caso in cui non fossero ben chiare le domande, dovrà richiamare l'attenzione del docente, il quale provvederà a fornire le indicazioni necessarie al singolo, per non deconcentrare gli altri.

Al termine dello svolgimento della prima parte, la tutor provvederà al ritiro degli elaborati, mentre il tirocinante distribuirà la seconda parte.

VIII Intervento in classe (1 Ora): consegna e correzione collettiva degli elaborati

Consegna e correzione collettiva degli elaborati.

L'INSEGNANTE: che cosa fa in classe

L'insegnante, distribuite le verifiche, effettua una correzione, chiarendo, di volta in volta, gli errori commessi dagli alunni e rispondendo a eventuali chiarimenti. Li invita, inoltre, ad un **processo auto valutativo** sulla propria preparazione e sulla prestazione effettuata, per verificare eventuali discrepanze rispetto al rendimento abituale e giustificare la bontà delle sue scelte valutative.

In base poi alle tipologie di errori più diffusi, suggerisce le modalità per colmare lacune, non tanto legate al singolo modulo, quanto legate a competenze che possono inficiare il rendimento nel proseguo dell'a.s..

Esplicita infine, d'accordo con la tutor, secondo quali modalità (int. orali), gli alunni valutati negativamente potranno recuperare.

L'ALLIEVO: che cosa fa in classe

L'alunno dovrà, attraverso una correzione collettiva, arrivare ad essere pienamente cosciente della valutazione e dovrà, nel caso di recriminazioni, esporre la propria autovalutazione all'insegnante.

4. ANALISI DEL PROCESSO E DESCRIZIONE DELLE MODIFICHE APPORTATE.

I Intervento in classe (1 ora)

La presentazione del percorso didattico e la **modellizzazione dei contenuti** incontra un'attenzione manifesta da parte degli alunni, i quali pongono subito delle questioni relative alla natura dell'ID alla luce della valutazione sommativa. L'alunno mostra curiosità per il prospetto distribuito dall'insegnante: tale strumento, per lui inconsueto, lo porta ad anticipare le domande relative alle modalità di intervento del docente e all'utilità del modulo.

Colgo subito lo spunto per chiarire la natura dell'ID e fornire le giustificazioni della scelta: l'intervento deve essere visto dagli alunni come un percorso sulla poesia, volto a riflettere sul senso di questa forma di linguaggio, sulla sua utilità ai fini di un approccio interdisciplinare che potranno sviluppare e mettere a frutto nelle discipline letterarie e linguistiche (latino, italiano, inglese). La **problematizzazione del concetto di poesia passerà attraverso un'attualizzazione che deve far percepire il carattere acronico della riflessione platonica.**

Per ciò che concerne le modalità valutative, metto in evidenza, avvalendomi anche del tempestivo intervento della tutor, l'assoluta "dignità curricolare" dell'ID rispetto agli altri interventi realizzati dalla tutor nel corso dell'anno. Giustifico la presenza di una verifica finale, in parte evidenziandone la necessità, per avere una corretta visione d'insieme dell'ID, in parte chiarendo che il carattere sommativo della stessa non deve mettere in secondo piano il lavoro che verrà fatto ogni lezione, in modo tale che l'alunno non arrivi a effettuare uno "studio matto e disperatissimo" in concomitanza della valutazione. Chiarisco, inoltre che non si tratta di una modalità valutativa per loro inedita, dal

momento che la docente accogliente utilizza questo strumento quasi in maniera esclusiva durante tutto il corso dell'anno; la giustificazione, inoltre, va vista anche **alla luce delle modalità di esame di stato**, in cui, nello svolgimento della III prova, lo studente dovrà essere in grado di inquadrare la domanda, sintetizzare i contenuti e scriverli in forma corretta in un tempo piuttosto limitato (ca 10-15 minuti per domanda).

Questo mi permette di chiarire che cosa mi aspetto dai ragazzi in termini di partecipazione e di studio dell'argomento. Mi accorgo, però, che è stato destinato più tempo del previsto ed è assolutamente necessario passare al modulo vero e proprio.

La lezione attraverso il feedback evidenzia una **buona conoscenza generale del programma di letteratura greca del I anno**, con minore sicurezza sulla differenza tra rapsodo e aedo, problema che il docente pensava effettivamente di approfondire: infatti, anche da parte dei critici e dei filologi, non è così evidente la differenza tra i due ruoli.

Gli studenti seguono poi la lezione frontale prestando attenzione alle parole dell'insegnante o sottolineando sul testo fornito i punti di maggior rilievo. Il secondo feedback, sulla filosofia platonica, denota **alcune lacune, in particolare sulla dottrina della conoscenza**: l'invito a rivedere tali concetti non riscontra un particolare favore e questo mi porta a fornire una ulteriore giustificazione metodologica.

Chiarisco che **un'opportuna preparazione in occasione di ogni lezione rende decisamente fruttuosa la presenza in classe**; diversamente, lo sforzo necessario per la preparazione della verifica sarà decisamente superiore e l'apprendimento estremamente superficiale, senza aiutare lo sviluppo di processi metacognitivi utili allo studio anche delle altre discipline: processi di analisi, di sintesi, di confronto, infatti, possono essere sviluppati solo partendo da una conoscenza dei contenuti già acquisita. Mi rendo conto che non sarei tenuto a procedere in tal modo, altrimenti l'alunno potrebbe percepire nel mio bisogno giustificativo una debolezza nell'esercizio di un ruolo, il rispetto del quale passa anche attraverso l'accettazione di interventi di non immediata e percepita utilità. Tuttavia non mi sento portato ad impormi senza far capire loro la necessità di un tale intervento: **la giustificazione è una forma di trasparenza**, in modo tale che vengano coinvolti nell'esercizio dell'attività didattica, non facendoli sentire un oggetto, ma un soggetto della relazione didattica, senza, per questo, che il docente perda di autorevolezza.

In occasione dei due interventi di feedback, la tendenza degli alunni è di rispondere solo se interpellati direttamente, probabilmente anche in relazione alla nuova figura di insegnante. Solo pochi alunni riescono a seguire la traccia di ripasso fornita dal docente con una serie di domande mirate; la maggior parte si perde dopo i primi interrogativi. Dovrò, pertanto, nelle lezioni successive,

persistere nella sollecitazione attraverso l'utilizzo di tale metodologia, ai fini di mantenere costante il livello di attenzione e garantire un processo di apprendimento graduale.

II intervento in classe (1 ora)

Il feedback sugli argomenti affrontati la lezione precedente dimostra che l'impressione positiva sull'atteggiamento degli studenti è confermata: emerge una discreta capacità di orientamento nei contenuti, con alcuni casi di ragazzi assenti al dibattito. Si tratta di alunni che, durante l'attività di osservativo dell'a.s. precedente, avevano già dato la sensazione di un'attenzione spesso discontinua.

La fase di lettura evidenzia subito problemi, dal momento che i due allievi dimostrano una grande difficoltà nella lettura ad alta voce, aggravata da numerosi errori nell'accentazione e nella pronuncia di alcuni gruppi consonantici (γγ, γκ, μν). Tale aspetto potrebbe essere un fenomeno circoscritto agli elementi meno brillanti, ma, dall'analisi del rendimento degli stessi, attraverso un confronto con la tutor, sospetto che sia un handicap generalizzato. Tuttavia, insisto fin da subito sull'utilità di tale aspetto, soprattutto ai fini della comprensione e della conseguente traduzione del testo.

La versione in italiano e il commento del testo vengono seguiti dagli alunni in maniera precisa, soprattutto prendendo appunti per gli elementi che non vengono menzionati nel testo fornito loro. Tuttavia, nella verifica dei prerequisiti grammaticali, il docente rileva una **scarsa conoscenza delle strutture morfologico-sintattiche della lingua**, anche per quegli aspetti (paradigmi, sintassi della frase) che dovrebbero essere ormai consolidati, considerando che le recenti indicazioni ministeriali non garantiscono l'esaurimento del programma di morfologia e sintassi in V ginnasio.

Tale constatazione mi porta a decidere, anche su consiglio della tutor, di **non dilungarmi eccessivamente sull'analisi del testo, affrontando troppo a fondo le tematiche stilistico-retoriche, ma di concentrarmi di più sul consolidamento delle strutture della lingua**, tanto più che, riscontrando delle difficoltà, sono costretto a ripassare sistematicamente tali aspetti, rubando tempo al commento contenutistico: in poco più di 10 minuti, cerco di sottolineare il rapporto tra i due interlocutori del dialogo, evidenzio i principali concetti con l'aiuto di una mappa concettuale e realizzo un minimo di approfondimento in merito.

III intervento in classe (2 ore)

La lezione, improntata alla lettura di un testo piuttosto ampio, procede in maniera sostanzialmente fluida, in linea con il trend impostato nelle precedenti. Il feedback rileva un livello di conoscenze sufficiente per ciò che concerne la parte concettuale, mentre rimane deficitaria, a conferma di quanto constatato, la conoscenza delle strutture sintattico-grammaticali. Proprio per far fronte ad alcuni

elementi di ripasso (le forme di ottativo indipendente, le costruzioni personali e impersonali di δοκέω e di verbi omologhi), **decido di non trattare tutti i rimandi intertestuali che avevo previsto**, concentrandomi sui testi che più sono attinenti al nucleo filosofico del capitolo e tralasciando quelli più descrittivi di alcuni topoi presenti; in definitiva non vengono letti i seguenti testi:

- Lucr., *De rerum natura*, VI, 906 sgg: sulla spiegazione scientifica del potere della calamita
- Orazio, *Carm.*, IV 2, 27 sgg: sul concetto di poeta-ape e di poesia-miele.

IV Intervento in classe (1 ora)

La lezione ha previsto un approfondimento lessicale-concettuale e la realizzazione di una mappa cognitivo-concettuale sulla teoria della conoscenza.

Gli alunni si dimostrano molto attivi nell'esercizio di linguistica comparativa che stimola le loro capacità di riflettere sulla lingua e fa comprendere come una singola disciplina possa essere un veicolo per un ragionamento di carattere più generale, chiamando in causa varie materie.

La fase di realizzazione della mappa suscita curiosità nei ragazzi, che rispondono alle domande e vedono una maggior gratificazione nell'usufruire di uno strumento costruito con la loro collaborazione.

V Intervento in classe (1 ora)

La lezione prosegue con le solite modalità; in occasione del feedback sulla *Poetica* di Aristotele, ne deriva un **interessante dibattito sul teatro e la sua funzione nel mondo d'oggi**, dal momento che 4 ragazzi fanno parte di un gruppo teatrale autogestito e trascinano il resto della classe in una discussione che tende a superare i limiti imposti dal programma. In effetti, pur nell'importanza di una sensibilizzazione verso il teatro, è fondamentale, per aiutare gli alunni affrontare un percorso di approfondimento sui partecipi, vero e proprio moloch nelle competenze traduttive dei discenti, spesso tradotto con gerundi che appesantiscono l'esposizione del testo in italiano. Lo schema viene realizzato insieme, ma è estremamente difficile rispettare la tempistica, proprio per le difficoltà nel riconoscimento dei tempi verbali, tanto che devo eliminare alcuni degli esempi dalla trattazione e non ho più spazio, per una trattazione diffusa del cap. VII, che verrà visto molto velocemente, senza una riflessione sulla lingua, ma solo sul contenuto.

VI Intervento in classe (1 ora)

Il poco tempo a disposizione non permette al docente di effettuare il feedback consueto sulla lezione precedente; ritengo più utile fornire agli studenti il riassunto dei capitoli che li separano dalla trattazione del cap. XII, in modo tale da avere una visione completa dell'opera.

Il brainstorming sull'utilità della poesia viene comunque effettuato, dal momento che ritengo utile che i ragazzi arrivino a concepire l'argomento dell'opera come estremamente attuale e degno di interesse.

Il dibattito che ne deriva mette in luce come tale forma espressiva venga giudicata dai ragazzi prevalentemente nell'**accezione stereotipata** di strumento per veicolare manifestazioni emotive, in particolar modo legate all'amore e a sensazioni tristi; questo rilievo mi induce a riflettere sull'influenza che il Romanticismo ancora esercita ai giorni nostri sull'accezione della poesia e del poeta. La domanda successiva posta dal docente-*Chi è per voi il poeta?*-porta ad una risposta in linea con quanto rilevato precedentemente: viene alla luce la figura di un uomo spesso ossessivamente autoriflessivo, portato ad un isolamento rispetto alla società, con una vita sentimentale e professionale estremamente travagliata, un modello, insomma, da non perseguire. E' una concezione che attesta come, anche con un'utenza abituata a riflettere sul fatto letterario con accuratezza, la poesia venga vista attraverso un filtro che ne impedisce di cogliere il suo reale valore. Probabilmente la società degli ultimi decenni del XX secolo, caratterizzata da un utilizzo sempre più pratico della parola, non vede di buon occhio lo strumento poetico, in quanto esso non traduce nell'immediato il contenuto che si vuole veicolare, sia per lo scrittore che per l'ascoltatore; infatti è necessaria una riflessione o, comunque, un'elaborazione che faccia da ponte per l'uno tra idea ed espressione; per l'altro tra lettura e comprensione. Ne deriva quindi la percezione della poesia come strumento complesso di espressione, proprio di persone con una bassa accettazione sociale.

Il docente, tramite un rapido feedback sui contenuti di alcuni testi poetici già affrontati del passato (la tenzone tra Dante e Forese, le pagine filosofiche o astronomiche della *Divina Commedia*, le poesie barocche), fa riflettere su come questo luogo comune sia lontano dall'aver un fondamento solido: **la poesia è, infatti, una forma di linguaggio attraverso il quale poter esprimere qualunque tipo di contenuto**, non proprio soltanto di "spiriti tormentati", ma utilizzabile da chiunque voglia sperimentare forme espressive meno scontate. In tal senso, si riprende **l'accezione platonica della poesia, utilizzata come strumento per educare alla bellezza**; tale educazione avveniva attraverso la lettura o recitazione di componimenti poetici, in particolare quelli omerici: dal momento che, difficilmente, tale argomento diventerà una componente della vita lavorativa degli studenti, **l'insegnante fisserà alcuni punti che restituiscano ad essa il giusto valore**:

- l'acquisizione del senso del bello passa attraverso la percezione del maggior numero possibile di forme artistiche
- la lettura della poesia va vista come finalizzata all'acquisizione di uno strumento espressivo nuovo e non vincolato a situazioni stereotipate

- la ricezione dei messaggi espressivi non sempre deve essere immediata, ma esistono dei codici che devono favorire una riflessione, potenziando in tal modo competenze meta-linguistiche, estremamente utili per avere una comprensione ampia della lingua.

Grazie alla disponibilità della collega dell'ora seguente, riesco ad ottenere 20 minuti ca per completare il **riassunto delle principali tematiche dell'opera e ad esplicitare ulteriormente le modalità di verifica**. Le domande relative a chiarimenti ulteriori vengono rimandate ad un'ora successiva, per gentile concessione di una collega della tutor: in questa fase, l'attenzione è soprattutto per gli aspetti grammaticali, che destano le maggiori preoccupazioni, facendo capire al docente che l'alunno ha un'esatta percezione del suo rendimento. Minore spazio trovano approfondimenti sulle domande aperte relative al testo filosofico, che forse dovrebbero preoccupare altrettanto, visti i riferimenti testuali ripetuti e non sempre di facile analisi e comprensione.

VII Intervento in classe (2 Ore)

Verifica

La modalità di somministrazione della verifica subisce un cambiamento rispetto a quanto definito nel programma: in seguito al lavoro effettuato in classe e per l'opinione stessa della tutor, ho ritenuto, infatti, di non separare la consegna delle due parti della prova, ma di affidarla nella sua interezza agli alunni. In effetti, 50 minuti per la parte di comprensione contenutistico-stilistica risultavano insufficienti, soprattutto per alcune domande aperte o semi-aperte che richiedevano una riflessione accurata, propedeutica alla risposta. Il maggior peso nella valutazione della II parte è frutto anche di una riflessione operata con la tutor, alla luce della sua esperienza didattica e da quanto deciso dal dipartimento di lettere ad inizio anno: infatti, l'interrogazione di autori deve verificare la conoscenza della lingua, ma, soprattutto, deve valutare se l'alunno sa orientarsi nel testo affrontato, arrivando a possedere le conoscenze relative al pensiero dell'autore e alla struttura dell'opera. Le conoscenze-competenze morfologico/grammaticali sono invece l'oggetto precipuo delle interrogazioni ad hoc, dal momento che le recenti indicazioni ministeriali non prevedono che il programma di morfosintassi venga completato nel ginnasio, ma continui nel liceo stesso. Per ciò che concerne le competenze traduttive, poi, la versione è lo strumento più indicato in merito.

La scelta di una verifica in forma scritta, se vincolata alla scansione temporale del tirocinio osservativo, risulta tuttavia preferibile per due ordini di motivi:

- l'abitudine degli studenti a svolgere questo tipo di verifiche, come affermato in precedenza: in tal modo l'esito non è aggravato dal'handicap per una modalità valutativa inconsueta

- la necessità, in vista dell'esame di stato, di sviluppare negli studenti la capacità di individuare rapidamente le richieste della consegna e rispondere in un tempo non superiore ai 15 minuti. Tale modalità, inoltre, va acquisita anche in vista del percorso formativo post-scolastico, che vede sempre più frequenti i test scritti, sia per esami, che per concorsi.

Le domande relative alla seconda parte si presentano tutte nella forma semistutturata con stimolo più o meno chiuso e risposta aperta: la chiusura dello stimolo e l'indicazione degli spazi entro cui rimanere nella risposta rispondono all'obiettivo di eliminare la tendenza dello studente alla divagazione, spesso attraverso introduzioni superflue, a cui sono portati nelle interrogazioni orali. D'altra parte, la richiesta di risposte aperte permette di verificare sia la capacità di articolare un testo scritto argomentativo sia le competenze linguistiche di base (chiarezza espositiva, correttezza sintattico-grammaticale).

La verifica è preceduta da un'attenta lettura delle domande e da un chiarimento delle consegne dell'insegnante. Gli alunni pongono delle domande in modo particolare sulla seconda parte, della quale percepiscono la difficoltà di alcuni punti richiesti. L'invito del docente è di non soffermarsi a lungo su domande su cui si è incerti, svolgendo in maniera sintetica quelle su cui ci si sente più preparati.

Segue il prospetto della verifica con l'indicazione degli obiettivi di ogni singola domanda nell'esplicitazione di conoscenze, competenze e capacità.

PARTE I-TRADUZIONE E COMPrensIONE MORFOLOGICO-SINTATTICA (punti: 35/100)

1. Leggi e traduci il seguente brano (20 pti):

[...] Μέγιστον δὲ τεκμήριον τῷ λόγῳ Τύννιχος ὁ Χαλκιδεύς, ὃς ἄλλο μὲν οὐδὲν πώποτε ἐποίησε ποίημα ὅτου τις ἂν ἀξιώσειεν μνησθῆναι, τὸν δὲ παίωνα ὃν πάντες ἄδουσι, σχεδόν τι πάντων μελῶν κάλλιστον, ἀτεχνῶς, ὅπερ αὐτὸς λέγει, “εὐρημα τι Μοισαν”. ἐν τούτῳ γὰρ [534e] δὴ μάλιστα μοι δοκεῖ ὁ θεὸς ἐνδείξασθαι ἡμῖν, ἵνα μὴ διστάζωμεν, ὅτι οὐκ ἀνθρώπινά ἐστιν τὰ καλὰ ταῦτα ποιήματα οὐδὲ ἀνθρώπων, ἀλλὰ θεῖα καὶ θεῶν, οἳ δὲ ποιηταὶ οὐδὲν ἄλλ’ ἢ ἐρμηνῆς εἰσιν τῶν θεῶν, κατεχόμενοι ἐξ ὅτου ἂν ἕκαστος κατέχεται [...]

Per la traduzione, trattandosi di un brano conosciuto ma da svolgere senza dizionario, è ammessa una resa fluida, accanto alla specificazione dei costrutti resi letteralmente. Particolare attenzione verrà dedicata alla terminologia, frutto di un’attenta indagine e la cui comprensione è fondamentale per gli obiettivi dell’ID.

2. Rispondi alle seguenti domande (15 pti) :

- a. Indica modo e tempo del verbo ἀξιώσειεν ? Che valore dà al verbo la particella ἂν?
 - b. Come è costruito il verbo δοκέω?
 - c. Che tipo di proposizione è ἵνα μὴ διστάζωμεν?
 - d. Che tipo di proposizione è ὅτι οὐκ ἀνθρώπινά ἐστιν τὰ καλὰ ταῦτα ποιήματα οὐδὲ ἀνθρώπων?
- Da quale verbo è retta?
- e. Scrivi i paradigmi relativi alle voci verbali μνησθῆναι, ἐνδείξασθαι, κατέχεται:
 - f. Scrivi i paradigmi dei seguenti verbi: ὁράω, αἰσθάνομαι, βαίνω, φέρω, τίθημι:

La comprensione sintattico-grammaticale è particolarmente attenta alla sintassi del periodo, sulla quale il docente ha evidenziato molte carenze e che ritiene, al pari della tutor, l’aspetto da approfondire maggiormente, in vista dell’esame di stato.

Per ciò che concerne i paradigmi, accanto a quelli delle forme verbali del testo, ho ritenuto di inserirne alcuni dei classici verbi irregolari, le voci dei quali spesso sono difficilmente riconosciute dagli alunni.

PARTE II-COMPRESIONE CONTENUTISTICO-STILISTICA (punti: 65/100)

Rispondi alle seguenti domande utilizzando gli spazi predisposti:

1. Spiega il significato dei seguenti termini (5 punti ogni termine): (3 righe per ogni termine).

- **Επιστήμη**
- **ενθουσιασμός**
- **μουσική**

La domanda richiede da una parte conoscenze lessicali e contenutistiche, dall'altra competenze analitico-sintetiche nell'elaborare una definizione frutto non solo del testo affrontato a lezione, ma dei numerosi rimandi testuali letti in traduzione.

2. Definisci il significato che Omero ha per Platone, anche alla luce della lettura dei passi della *Repubblica*. (10 pti)-10 righe a disposizione.

Fatta eccezione per l'elemento lessicale, la domanda si presenta strutturata come la precedente.

3. Illustra in che modo viene caratterizzato il rapsodo Ione. (6 pti)-5 righe a disposizione.

Viene richiesta la capacità di analisi degli elementi testuali (uso di linguaggio particolare, ironia,..) per dedurre in che modo l'autore caratterizzi il suo personaggio.

4. A quale tipo di dialogo platonico si può ricondurre lo Ione? Qual è il ruolo di Socrate nell'opera? (8 pti) -6 righe a disposizione.

Si richiedono mere conoscenze relative alla parte introduttiva affrontata la prima lezione.

5. Illustra brevemente il paragone della calamita. (5 pti)-4 righe a disposizione.

La domanda si presenta strutturata come la precedente.

6. Indica quale valore ha la poesia per Platone, soffermandoti in particolare sul suo ruolo nel processo della conoscenza (è necessario che consideri anche i passi della *Repubblica* e del *Fedro*). (15 pts) -15 righe a disposizione.

E' la domanda più complessa della verifica: lo studente deve avvalersi di competenze deduttive, desumendo dal testo e dai rimandi testuali la concezione della poesia in Platone, concetto che non è enucleato in un luogo preciso, ma affiora in diversi passi, non sempre in maniera esplicita.

7. Contestualizza le seguenti figure all'interno dell'opera di Platone (6 pts)-3 righe per ogni termine:

Coribanti:

Baccanti:

Proteo:

L'alunno non deve soltanto definire, sulla base delle sue conoscenze, chi erano le figure citate, ma deve soprattutto chiarire il motivo per cui Platone li inserisce nell'opera; devono cioè metter in opera la competenza di contestualizzazione: si tratta di un saper fare, dal momento che, in base alle conoscenze in loro possesso, gli studenti devono saper giustificare la scelta dell'autore.

Osservazioni sull'esito della verifica.

La correzione degli elaborati ha presentato difficoltà diverse in relazione al tipo di domande. **La parte di comprensione grammaticale, per sua natura sostanzialmente oggettiva**, ha richiesto un impegno estremamente basso da parte del valutatore, attribuendo punteggi rapidamente e in maniera estremamente attendibile.

La seconda parte invece, richiedendo **risposte aperte**, ha indotto il docente ad elaborare una **griglia di correzione** nella quale fossero contemplate le risposte-tipo che si aspettava; in relazione alla presenza dei saperi richiesti, alla maggior o minore esaustività della trattazione dei singoli punti, alla capacità di inquadramento del problema, è stato attribuito il punteggio della singola domanda.

Se la **validità** della prova di verifica così strutturata è sostanzialmente difendibile, non altrettanto posso dire in merito all'**attendibilità**: a mia discolpa, tuttavia, ritengo di poter dire che tale osservazione è vincolata alla tipologia delle domande e risposte, che non rendono possibile una risposta univoca. D'altra parte, l'utilizzo di domande a stimolo chiuso e risposta chiusa non mi avrebbe permesso di valutare quelle competenze di analisi, di contestualizzazione e di sintesi che ritengo assolutamente fondamentali per la disciplina.

In base al prospetto sottostante, si possono fare interessanti osservazioni in merito alla verifica degli obiettivi dell'ID:

ALUNNO	TRADUZIONE (20)	GRAMMATICA (15)	STILE-CONTENUTO (65)	TOT (100)	VOTO
1.	19	7,5	33	59,5	6
2.	19	4	41,5	64,5	6,5
3.	17	2,5	44,5	64	6,5
4.	18	6,5	40,5	65	6,5
5.	19	7	34	60	6
6.	20	4,5	42	66,5	6/7
7.	17	6	41,5	64,5	6,5
8.	16	4,5	29,5	50	5
9.	20	2,5	27	49,5	5
10.	19	4,5	38	61,5	6+
11.	19,75	4,5	47	71,25	7+
12.	19	7,5	52	78,5	8-
13.	17	6,5	42,5	67	6/7
14.	18	4	38	60	6
15.	18	7,5	51	76,5	7/8
16.	20	1,5	30,5	52	5+
17.	20	5,5	45	70,5	7+
18.	13	0	22	35	3,5
19.	12	2	17	41	4+
20.	19	7,5	35,5	62	6+
21.	20	2	28,5	50,5	5
22.	20	3	39	62	6+
23.	18	4	49	71	7+

La parte che in assoluto evidenzia un buon livello di rendimento è la traduzione, nella quale i punteggi, tolti un paio di casi, oscillano tra i 16 e i 20/20: il dato, estrapolato dal contesto, farebbe pensare ad una classe di buono-ottimo livello, tuttavia, se rapportato all'esito delle altre parti sembrerebbe emergere una contraddizione nel rendimento. In realtà la traduzione richiesta non è letterale, ma piuttosto fluida: tale componente permette agli studenti un maggior margine di azione; inoltre, in base a esperienze personali da studente, da docente e al confronto con la tutor, lo studio della traduzione in autori è l'elemento che più si presta ad un approccio mnemonico al contenuto e quindi, paradossalmente, più semplice.

La conferma di detta modalità di studio avviene tramite l'osservazione di **domande di comprensione grammaticale del testo, che aiutano il docente a verificare se lo studente ha veramente compreso il testo o se lo ha solamente memorizzato**. Come risulta dai dati, gli studenti hanno una **scarsa conoscenza dei costrutti sintattici della lingua e persino della componente ortografica** (incapacità

di accentazione, creazione di lessemi inesistenti o storpiatura di esistenti) tanto più preoccupante per alunni di una II liceo. Il valore massimo raggiunto, 7,5/15 in una scala decimale, non è lontanamente rapportabile ad una sufficienza.

La comprensione contenutistico-stilistica ha raggiunto livelli medi tra il sufficiente e il discreto, rilevando **difficoltà**, come previsto, **nelle domande che mettevano in gioco capacità analitico-sintetiche** e dimostrando una scarsa capacità di ragionare sul contenuto.

Gli esiti finali evidenziano una classe di un livello tra il sufficiente e il discreto, priva di elementi particolarmente brillanti, soprattutto, con una **conoscenza generale della disciplina che presenta grosse lacune per ciò che concerne la lingua**. Le domande della prima sezione, infatti, sono state riviste in seguito alla verifica in itinere delle conoscenze grammaticali e semplificate notevolmente: non sono stati richiesti, ad esempio, osservazioni sulla qualità dell'azione, carattere fondante della lingua greca, ma la cui comprensione è ancora lontana dall'essere raggiunta.

In base ad una riflessione con la tutor, scopro che il rendimento dei singoli alunni non ha evidenziato discrepanze con quello delle altre verifiche sostenute nella prima parte dell'anno: d'altra parte la natura estremamente ristretta dell'intervento non può modificare dinamiche di rendimento ormai consolidate, colmando lacune regresse per le quali sarebbe necessario un intervento radicale e prolungato nel tempo.

VIII Intervento in classe (1 ora)

Vengono consegnati gli elaborati, e si provvede all'esplicitazione dei criteri di correzione e di valutazione al fine di rendere gli alunni se non partecipi al processo valutativo, consci della legittimità della valutazione. Sempre in virtù del raggiungimento di una maggiore trasparenza, si procede alla correzione collettiva delle prove, rispondendo alle domande relative a chiarimenti. A tal proposito noto una passività della classe che si esplicita nel basso numero di domande e nell'assenza di una contestazione o discussione garbata su alcuni punti; tale atteggiamento, lungi dal farmi pensare ad una manifestazione di piena comprensione degli errori commessi, mi induce a pensare che si tratti semplicemente di una propensione all'inerzia degli alunni, vincolata al raggiungimento di un voto in linea con le precedenti prestazioni e che, quindi, non necessita di ulteriori analisi.

La mia tendenza, tuttavia, è di essere estremamente prolisso nella giustificazione delle singole correzioni: in base alla precedente esperienza, ritengo che l'autorevolezza del docente non si debba manifestare nell'imposizione di valutazioni con modalità oscure, ma attraverso una trasparenza che non ha il fine di giustificare l'operato del docente, bensì quello di farlo capire in maniera profonda agli studenti.

Vengono poi comunicate le modalità di recupero per le situazioni di insufficienza: gli alunni che necessitano di rimediare o migliorare il risultato della prova, saranno interrogati oralmente, secondo una tipologia di domande simile a quella scritta.

5. RIFLESSIONI FINALI SUL MODULO DI TIROCINIO ATTIVO.

La possibilità di poter effettuare l'attività di tirocinio attivo nella classe osservata l'a.s. scorso mi ha consentito di **calibrare in maniera sostanzialmente adeguata i contenuti** oggetto dell'intervento. Grazie al confronto con la tutor, ho impostato le lezioni dedicando spazio a momenti di ripasso o approfondimento delle strutture della lingua, consapevole del fatto che, in un modulo di 10 ore, non sarei riuscito a modificare molto delle condizioni iniziali della classe.

Ho riscontrato invece **alcuni problemi nel gestire il tempo di ogni singola lezione**: l'inesperienza in merito mi ha condotto talora ad essere troppo rapido nell' esporre gli argomenti, costringendomi poi, una volta constatato l'abbassamento del livello dell'attenzione (attraverso l'osservazione del comportamento dei ragazzi, o in seguito ai successivi momenti di confronto con la tutor), a dover affrontare una seconda volta quanto trattato prima.

Non sono emerse problematiche di altro tipo, in modo particolare mi sono trovato ad affrontare una classe che manifestava un discreto interesse, agevolando in tal modo l'attività del docente; nel corso del progetto sono state ovviamente effettuate **modifiche**, ma si sono **limitate ad una riduzione di riferimenti intertestuali, non strettamente essenziali per la comprensione dell'argomento** . Ci sono stati anche alcuni **momenti di brainstorming o di discussione, non sempre facili da gestire**, sia per la tendenza degli alunni, alcune volte, a divagare rispetto all'oggetto del dibattito, sia per la necessità da parte del docente di promuovere l'intervento di tutti, attraverso domande dirette ai singoli meno propensi all'intervento. Un rammarico rimane per non aver potuto dare spazio a questo tipo di interventi, i quali, se gestiti in modo efficace, hanno l'indubbio merito di rendere gli studenti più partecipi all'attività didattica.

Un'osservazione particolare merita la **strutturazione della verifica**, inizialmente immaginata più complessa nella parte grammaticale, nonostante una discreta conoscenza dei valori della classe in merito; probabilmente, ho dovuto constatare direttamente in aula il livello reale, emerso attraverso le letture ad alta voce e gli interventi di feedback: in tal modo ho dovuto tener conto di tale aspetto e fare in modo che le difficoltà della verifica fossero commisurate alle potenzialità effettive della classe.

6. BIBLIOGRAFIA.

1. Teorie di riferimento:

a. Metodologie didattiche:

- G. Blandino, *Quando insegnare non è più un piacere*, Cortina, Milano 2008
- A. Calvani, *Elementi di didattica*, Carocci, Roma 2000
- P. K. Feyerabend, *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 2008
- L. Fischer, *Lineamenti di una sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna 2007
- H. Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 2007
- D.H. Jonassen, *Thinking technology, toward a constructivistic design model*, in "Educational technology", XXXIV, Aprile 1994
- C. Laneve, *Elementi di didattica generale*, Ed. La Scuola, Brescia 1998
- C. Longobardi, R. Quaglia, *Psicologia dello sviluppo. Teorie, modelli e concezioni*, ed. Erickson, Trento, 2007
- M. Mariani, M. *La scuola può fare molto, ma non può fare tutto*, ed. SEI, Torino, 2006
- A. Migliore, *Perché qualcuno sì e qualcuno no? I bambini e la riuscita scolastica*, ed. Guerini scientifica, Milano 2006

2. Didattica disciplinare:

- A. Balbo, *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Utet, Torino 2007
- U. Cardinale (a cura di), *Essere e divenire del classico. Atti del convegno internazionale (Torino-Ivrea 21-22-23 Ottobre 2003)*, Utet, Torino 2006
- N. Marini, *Lo studio del lessico del latino di età classica*, in *Nova Secondaria*, N. 2 2003, anno XXI
- D. Piovan, *Latino e greco come lingue. Insegnare (ed apprendere) le lingue classiche "secundum naturam"*, in *Nova Secondaria*, N.2 2005, anno XXIII

2. Argomento dell'Intervento Didattico.

a. Per il testo analizzato:

- Platone, *Opere complete*, a cura di A. Maddalena, G. Sillitti, Laterza, Roma 1994
- Platone, *Ione*, a cura di S. Barbantani, Signorelli, Milano 1995
- Platone, *Ione*, a cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2005

c. Per le tematiche linguistiche:

- AA.VV., *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Einaudi, Torino 2004
- L. Bottin, S. Quaglia, A. Marchiori, *Il greco per il biennio*, N. E., Teoria, Minerva scuola, Milano 2008
- A. Cardinale, *Il nuovo "I greci e noi". Grammatica*, Ferraro, Pozzuoli 2007
- M. Cortelazzo, P. Zolli, *Il nuovo etimologico. Dizionario etimologico della lingua italiana. Con CD-ROM e motore di ricerca a tutto testo*, Zanichelli, Bologna 1999
- L. Rocci, *Vocabolario Greco-Italiano*, Dante Alighieri, Roma 1998

b. Per i riferimenti intertestuali:

- AA. VV., *Enciclopedia dantesca*, Biblioteca Treccani, Mondadori, Milano 2005
- Aristotele, *Poetica*, a cura di D. Lanza, BUR, Milano 1994
- G. Cassola (a cura di), *Inni omerici*, Mondadori, Milano 1994
- Omero, *Odissea*, traduzione di G. Aurelio Privitera, Mondadori, Milano 1997
- Platone, *La Repubblica*, a cura di G. Lozza, Mondadori, Milano 1990

c. Per la parte di critica letteraria e filosofica:

- N. Abbagnano, *Dizionario di filosofia*, Utet, Torino 2001
- G. Cerri, *Platone sociologo della comunicazione*, Ed. Argo, Lecce 1996
- F. Cioffi, G. Luppi, A. Vigorelli, E. Zanette, *Il testo filosofico, L'età antica e medievale*, B. Mondadori, Milano 1997
- F. Ferrari (a cura di), *I miti di Platone*, BUR, Milano 2006
- E. A. Havelock, *Cultura orale e civiltà della scrittura da Omero a Platone*, Laterza, Roma-Bari 2006
- Friedrich Nietzsche, *La nascita della tragedia*, B. Mondadori, Milano 2008

- M. Vegetti (a cura di) *Introduzione alle culture antiche I. Oralità. Scrittura. Spettacolo*, Bollati Boringhieri, Torino 1992

7. SITOGRAFIA.

Biblioteca augustana:

http://www.hs-augsburg.de/~harsch/graeca/Chronologia/S_ante04/Platon/pla_ion.htm

Enciclopedia mediatica delle scienze filosofiche (relativamente all'intervista a G. Vattimo sul tema:

Poesia e ontologia)

<http://www.emsf.rai.it/scripts/interviste.asp?d=157>

8. RIFLESSIONI METACOGNITIVE INERENTI ALL'ESPERIENZA DELLA SIS.

Per chi, come il sottoscritto, nasce e cresce nell'universo scuola, con **due genitori-insegnanti** che amano la professione e non perdono occasione per trasformare la vita familiare in un'occasione di confronto, di discussione, la strada verso il mondo del lavoro sembrerebbe segnata in un modo o nell'altro. Tuttavia, forse proprio per l'assidua frequentazione di un determinato ambiente culturale-istituzionale e per una biologica propensione adolescenziale a sovvertire il mondo degli adulti e quello dei genitori in particolare, il mio percorso esistenziale sembrava aver preso una direzione diversa. Questo almeno fino a 5 anni or sono, allorché le **difficoltà riscontrate nella ricerca di una professione stabile** mi hanno spinto a sperimentare il modello genitoriale: so che non è particolarmente onorevole confessare di aver scelto l'insegnamento come ultima spiaggia lavorativa, ma **la scelta che inizialmente appariva obbligata si è rivelata**, nel breve volgere di qualche mese, come **la scelta giusta**. La percezione immediata della mia prima esperienza scolastica da docente è stata estremamente positiva, in modo particolare nella coscienza del ruolo in rapporto all'utenza, diventando subito evidente quanto mi interessasse **entrare in relazione** con i ragazzi e renderli partecipi il più possibile del loro processo di apprendimento.

Oggi posso constatare che la professione di insegnante vada vista, da parte mia, sotto una **prospettiva trifocale**: la mia esperienza quinquennale nelle scuole italiane si accosta a quella decennale dei miei genitori, docenti negli istituti tecnici e a quella delle mie tutor. Si tratta, naturalmente di modelli molto differenti, legati alla diversa personalità dei singoli docenti e alle diverse utenze a cui si rapportano. Tralascio il confronto con le docenti accoglienti, che ho avuto modo di esplicitare nel corso delle singole relazioni, per fare un cenno ai **modelli genitoriali**. Questi rappresentano un punto di riferimento importantissimo, forse non esplicito, ma stratificato da anni di frequentazione di discussioni, speranze, delusioni: posso dire di essere cresciuto nei dibattiti didattici relativi a metodologie, strumenti, riforme scolastiche e trasformazione del ruolo del docente. Si tratta di due insegnanti ai quali, probabilmente, difetta parte della formazione che stanno ricevendo quelli delle ultime generazioni, ma che hanno sempre sentito con urgenza **la valenza pedagogica della professione**, cercando di instaurare una **fattiva collaborazione con gli alunni**. Sento, in un confronto che non cessa di essere altamente stimolante, un distacco tra chi, come loro, è ancora vincolato al concetto della valutazione come strumento principe per regolare le dinamiche docente-discente e chi, come me, ha a che fare con **una realtà profondamente mutata**. La crisi del sistema scolastico, i cambiamenti del rapporto scuola-famiglia, le sollecitazioni di vario genere a cui sono soggetti i ragazzi, non permettono più di impostare la riflessione e l'attività didattica nei margini di una mera ratificazione

del rendimento scolastico. Ritengo necessario, e tale consapevolezza è frutto sia della mia esperienza, sia degli insegnamenti dei corsi che ho frequentato, affrontare la professione-docente puntando l'attenzione sui concetti della **motivazione e responsabilizzazione**²³ **dell'alunno**, sugli apporti della **ricerca-azione** e della **collaborazione con tutti gli agenti del processo formativo** come elementi che devono caratterizzare profondamente l'identità dell'insegnante attuale.

Del resto, **nello sviluppo di una matura consapevolezza del ruolo docente, l'esperienza SIS si è rivelata essenziale**. Il mondo adolescenziale, in costante divenire, risulta estremamente complesso da comprendere, così come è difficile rapportarsi con esso in maniera costruttiva. Parte delle motivazioni che nella mia giovinezza mi avevano portato a rifiutare la prospettiva lavorativa del docente risiedeva proprio nella **assoluta alterità del mondo adolescenziale**, caratterizzato da dinamiche che ritenevo ingestibili. Non facevo altro che metter in atto quell'atteggiamento che la psicodinamica della comunicazione definisce come un **rifiuto dell'altro**, un'incapacità a rapportarsi ad esso, purtroppo ancora diffusa in molti docenti del giorno d'oggi. Successivamente, attraverso **l'accettazione dell'alunno come soggetto di una relazione** e uno sviluppo di una capacità comunicativa che fosse in primo luogo **capacità di ascoltare**, il mio punto di vista è mutato profondamente.

La mia crescita professionale era tuttavia dovuta soprattutto a fattori esperienziali, mancandomi tutto quel patrimonio di conoscenze e di stimoli per un *lifelong learning* che le discipline della SIS hanno portato. I cosiddetti corsi trasversali, oltre a dare legittimazione ad aspetti del mio approccio relazionale già messi in atto durante le lezioni in classe, hanno portato alla constatazione che la **componente psicologica-relazionale è fondamentale per il docente**, oggi più che mai, dal momento che spesso **le famiglie delegano agli insegnanti il ruolo di principali educatori**. Si tratta di acquisire competenze non semplici, per le quali non basterà quanto appreso nel corso delle ore SIS, ma sarà necessario un apprendimento continuo, una volontà di crescita, mediante un **aggiornamento** in quei settori che non sempre trovano accettazione da parte del corpo docente.

Se un insegnante, tuttavia, ha veramente a cuore l'apprendimento del discente, se desidera che esso non consista soltanto in una mera trasmissione di conoscenze, ma si concretizzi in un'opera costante di metter l'allievo nelle migliori condizioni di apprendimento, in quella che Gardner²⁴ definisce **un'educazione al comprendere**, allora non può sottovalutare il ruolo della relazione, nella consapevolezza che **le competenze psicologiche**, anche se in modo più complesso di quelle disciplinari, **possono essere apprese**.

²³ soprattutto nel processo valutativo, in modo tale che l'alunno percepisca la necessità di autovalutarsi e di essere valutato come tappa fondamentale di conoscenza di se stesso e di maturazione.

²⁴ H. Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 2007, pp. 195 e sgg.

Si tratta, per il docente che voglia crescere professionalmente e umanamente, basandosi sul pensiero eriksoniano di un apprendimento che non finisce in età adolescenziale, di sviluppare una propensione a **mettersi in gioco** in continuazione, perdendo la visione dell'insegnante-missionario o dell'insegnante-maestro, ma giudicando se stesso come **attore co-protagonista del dialogo educativo**. Per fare questo, naturalmente, è essenziale non solo lo sviluppo del modo di relazionarsi, ma una adeguata riflessione e crescita didattica delle metodologie migliori per fare sì che l'apprendimento sia veramente significativo.

I corsi SIS disciplinari, anche se in alcuni casi e per opera di alcuni docenti hanno manifestato una scarsa percezione della realtà scolastica odierna, hanno avuto l'innegabile merito di **evidenziare un'ampia gamma di metodologie didattiche**, la cui utilità è stata percepita mediante una applicazione costante nel corso della mia attività lavorativa. Mi riferisco, ad esempio, al *cooperative learning*, impiegato nel corso dell'analisi di testi in letteratura latina e italiana o per approfondimenti grammaticali nella didattica delle lingue classiche: **ho potuto constatare come effettivamente l'alunno si senta soggetto attivo del suo apprendere e come migliorino le sue competenze relazionali, organizzative e disciplinari**. In altri casi, si è trattato semplicemente della scoperta di una **definizione di metodologie già applicate durante le mie lezioni**, ma delle quali non avevo una chiara idea degli assunti base e applicavo soprattutto per un approccio imitativo sia dei miei docenti liceali sia dei miei genitori: metodi come lezione frontale, lezione dialogata, feedback, brainstorming, mappe concettuali hanno ricevuto in tal senso un'adeguata contestualizzazione che prima non conoscevo e che mi ha portato ad un impiego più consapevole degli stessi.

La mia crescita professionale ha avuto un momento fondamentale nel corso **dell'attività di tirocinio osservativo**. Forse in misura maggiore rispetto a colleghi di corso a digiuno di esperienza di insegnamento, l'attività di osservativo mi ha permesso di **esaminare la classe da un punto di vista diverso dal solito**, notando dinamiche sia comportamentali che di partecipazione al dialogo educativo che possono sfuggire quando si è insegnanti. Grazie **all'osservazione di modalità differenti di svolgimento dell'attività didattica**, ho potuto trarre notevoli spunti per confrontarli con quanto costituisce il mio personale percorso lavorativo nella scuola.

La mancanza di omogeneità delle classi osservate e la differente personalità delle tre tutor mi ha permesso di rilevare una vasta gamma di sfaccettature e **differenze nelle relazioni educative e nelle strategie didattiche utilizzate**. Fattori comuni si sono rivelati la passione delle docenti, il loro desiderio di insegnare, la speranza non persa di poter trasmettere in maniera efficace e costruttiva non soltanto contenuti disciplinari ormai consolidati, ma fiducia in se stessi, possibilità di esprimere le proprie abilità e capacità, interesse verso la cultura come risorsa e come momento di crescita morale

individuale. In questo senso, il mestiere dell'insegnante investe l'intera e complessa relazione umana, dove **la trasmissione di un sapere e di un fare disciplinare costituiscono soltanto la base per un ampio intervento educativo e formativo.**

In merito alle citate differenze nello svolgimento dell'attività didattica, sia per ciò che concerne la didattica disciplinare, sia per la didattica relazionale, ho avuto modo di esprimere il mio parere, manifestando pro e contro di determinate metodologie attraverso un confronto fattivo con le tutor, sia in fase di osservativo che di attivo. Ritengo di avere individuato un **modello significativo nella tutor della A051**: l'intenso rapporto di collaborazione con i ragazzi, la capacità di metter in atto lezioni mai banali e, nello stesso tempo, coinvolgenti, la trasparenza dell'azione valutativa, l'entusiasmo di chi crede intensamente nel proprio lavoro (a distanza di più di 30 anni dall'inizio della professione), sono elementi che mi hanno colpito profondamente e che non sono stati riscontrati tutti insieme nelle altre 2 esperienze di tirocinio.

Nel **quadro teorico di riferimento** costruito con l'esperienza S.I.S. è emersa un'idea di scuola come luogo atto a favorire una formazione umana e culturale completa e consapevole dello studente. A questo proposito i modelli didattici e pedagogici affrontati nei corsi e nei laboratori della scuola di specializzazione privilegiano, almeno su un piano teorico, **la scelta di strategie e metodi differenti e alternativi nella programmazione dell'attività didattica** (lavori di gruppo, utilizzo di strumenti informatici, attività laboratoriali, disposizioni non tradizionali dei banchi per favorire un diverso rapporto e dialogo tra gli studenti ecc.). Nella realtà scolastica osservata ho avuto la fortuna di assistere ad alcune di queste metodologie, ma mi rendo conto, attraverso il confronto sia con i colleghi negli anni passati, sia con i colleghi-SIS, sia con i miei genitori, che non sempre tutto ciò è presente, ma **viene privilegiata un'impostazione tradizionale.** Le motivazioni solitamente sono relative ai problemi di mancanza di fondi o di tempo, ma io credo che tale giustificazione riduca la portata del problema: le difficoltà sembrano piuttosto derivare dalla **mancanza di fiducia e di entusiasmo che i docenti stessi hanno nello svolgere il proprio lavoro**; che sia un problema di retribuzione, di riconoscimento sociale del ruolo di insegnante, di mancanza di un'effettiva meritocrazia, **spesso i docenti finiscono per arenare il loro dinamismo intellettuale, si rifiutano di cambiare le modalità didattiche anche se evidentemente poco efficaci, rinchiudendosi in una sdegnoso e personalissimo eremo che preclude ogni dialogo.**

Durante i momenti di riflessione con le docenti accoglienti sono stati evidenziati alcuni concetti, già affrontati durante il corso di pedagogia SIS: mettendo in luce, infatti, l'importanza di momenti didattici legati alla trasmissione orale di contenuti disciplinari come occasione che soltanto la scuola può offrire,

è emersa la **differenza profonda tra quanto nella vita di un individuo costituisce e rappresenta l'esperienza personale e informale e l'educazione che solo l'istituzione scolastica può garantire.**

Il generale abbassamento di livello culturale si accompagna ad una diminuzione dell' impegno e della capacità di apprendimento e rispetto anche a soli 15 – 20 anni fa. Le tutor, però, sembrano individuare nel **ruolo giocato dalle famiglie** il nocciolo del problema, ipotesi confermata dalla mia personale esperienza e dal confronto con i colleghi incontrati nel corso di questi anni. La scarsa autonomia nello studio e anche, più in generale, di gestione della propria emotività, dei propri bisogni e dei problemi quotidiani, nonché la mancanza di capacità organizzativa dipendono spesso dall'**atteggiamento deresponsabilizzante adottato dalla famiglia.** Queste costituiscono una sorta di *pars destruens* che si oppone a quello che dovrebbe essere il ruolo costruttivo e formativo della scuola, cui vengono dati un peso e un valore sempre minori e comunque relativi. **La mancanza di collaborazione e di sinergia tra realtà familiare e realtà scolastica finisce quindi per demotivare non solo gli allievi ma anche gli insegnanti stessi,** che si trovano a rivestire nella società un ruolo ormai di secondo piano. La tesi è confermata anche da quanto appreso nei corsi di pedagogia generale e di psicologia sociale, in riferimento alla **necessità da parte dei docenti di recuperare un'autorevolezza non solo all'interno dell'ambiente classe, ma anche più generalmente, a livello sociale:** il fatto che *la scuola possa far molto, ma non tutto*²⁵ è evidente, soprattutto se la si isola e se ne minimizza il valore. Detto questo, è importante sottolineare però anche che non sono scuola e famiglia gli unici fattori deputati a formare un individuo e che tenere sotto controllo tutto è umanamente impossibile per il più attento dei genitori e il più professionale dei docenti.

Per quanto mi riguarda, tuttavia, credo che occorra non perdere mai la **“speranza pedagogica”** di poter mutare, anche se per qualche tratto, la relazione comunicativa e di poter contribuire in maniera costruttiva ad una parte fondamentale del percorso di formazione e crescita di un individuo.

In merito all'**esperienza di tirocinio attivo,** per certi versi, è risultata meno utile, o quanto meno settoriale, rispetto a quella di osservativo. Se teniamo presenti principi come libertà di insegnamento, maggior attenzione al processo di crescita nel corso di tempi lunghi, importanza della valutazione formativa a discapito di quella sommativa, stile di leadership e approccio sistemico nel considerare il gruppo classe, si vedrà come emergano alcuni problemi legati alla natura stessa dell'intervento didattico attivo.

Innanzitutto **la presenza del docente accogliente,** nonostante sia alla base del concetto stesso di tirocinio, visto come momento di formazione professionale a contatto con un praticante esperto, **comporta notevoli freni dal punto di vista dell'impostazione didattica**

²⁵ Libera citazione del titolo del testo di M. Mariani, *La scuola può far molto ma non può far tutto*, Ed. Sei, Torino 2006

e della relazione con la classe; il tirocinante non può stravolgere infatti la programmazione stabilita dal docente titolare e molto spesso non può introdurre neppure dei cambiamenti di tipo metodologico perché si rischierebbe di richiedere agli studenti uno sforzo troppo intenso²⁶; per quanto riguarda poi la relazione con i ragazzi, anche se il tirocinante non riprodurrà il modello del docente accogliente, tuttavia sarà difficile riuscire a effettuare una completa mappatura delle problematiche relazionali, ai fini della strutturazione di uno stile di guida che valga come riferimento per lo svolgimento dell'attività didattica.

La brevità dell'intervento porta da una parte gli allievi a considerare **la presenza del tirocinante come una breve parentesi nello svolgimento della programmazione annuale** e perciò poco rilevante dal punto di vista dell'apprendimento: per tale motivo, ho insistito fin dal primo incontro a sottolineare **l'assoluta dignità curricolare dell'intervento**, supportato in questo dall'intervento delle tutor stesse. Tuttavia, come sottolineato precedentemente, se pensiamo che **la figura del docente, inteso come leader, deve avere competenze disciplinari, comunicative e gestionali**, ci accorgiamo come sia difficile inserirsi in qualità di insegnante a tutti gli effetti in una realtà come quella dell'attivo. La competenza disciplinare è ancora in fase di strutturazione, dal momento che risulta quantomeno ingiusto pretendere da un insegnante giovane quel patrimonio di conoscenze che solo l'età potrà portare; la competenza comunicativa può avere una componente innatistica, ma, come sottolineato da Blandino²⁷, può e deve essere appresa ed è vincolata ad una conoscenza della classe e dei modi in cui rendere più semplice e costruttivo l'approccio didattico che 10 ore di lezione non possono assolutamente fornire. Infine **la competenza gestionale è forse quella che più di ogni altra non può prescindere da un'assidua frequentazione con l'utenza**; si tratta infatti di saper condurre un gruppo classe o, in altri termini, saper **scegliere lo stile di leadership più appropriato** ad esso. Per arrivare a questo non si può prescindere da un **approccio sistemico** nei confronti della classe, individuando tutte le possibili dinamiche consce (e possibilmente intuire quelle inconsce, come i messaggi non verbali)e, soprattutto, **costruendo insieme agli altri attori un setting ben definito**, con regole proprie decise in

²⁶ È evidente che l'utilizzo di metodologie didattiche differenti nel corso dell'attività di tirocinio attivo non sempre è dovuta ad un intento sperimentatore, ma spesso è relazionabile alle diverse utenze con cui il tirocinante si deve rapportare e rispecchia una diversità di metodologia *in primis* nelle docenti accoglienti; nel mio caso è risultato evidente soprattutto nel confronto dell'approccio messo in atto per la classe A050, in un istituto professionale, rispetto a quello adottato per l'A051 e A052, in un liceo classico.

²⁷ G. Blandino, *Quando insegnare non è più un piacere*, Cortina, Milano 2008, p. 31

maniera collaborativa, che possa accogliere gli interventi di tutti i membri in vista di un miglioramento continuo delle condizioni lavorative.

E' evidente che si tratta di **pretese ingiustificate**, se pensiamo che l'intervento di tirocinio attivo, così come la SIS sono stati pensati come naturale prosecuzione del corso di laurea e, quindi, in teoria, per coloro che non hanno ancora avuto esperienze di docenza prolungate. Tuttavia, per tutti i corsisti, è una **utile palestra che fornisce interessanti spunti di riflessione sul *modus operandi* che ciascuno di noi mette in atto allorché deve confrontarsi con la realtà scolastica**, in vista della strutturazione di una metodologia che deve in realtà diventare una *plurimetodologia*, rapportandosi alla disciplina, all'utenza e accogliendo interventi di miglioramento senza preclusioni.

ALLEGATO: PIANO DI LAVORO DELLA DOCENTE ACCOGLIENTE

Liceo Classico anno scol. 2008-09
Programmazione disciplinare : materia GRECO classe II liceo

Obiettivi disciplinari: - consolidamento e potenziamento delle strutture sintattiche apprese nel corso della prima liceo; riflessione su particolari aspetti del verbo greco al fine di procedere alla traduzione di passi tratti da autori sempre più impegnativi;

- consolidamento delle modalità di studio della letteratura greca, operando opportuni collegamenti tra autori e approfondendo gli argomenti;
- avvio alla conoscenza di autori tramite lettura in metrica, se poesia, traduzione e commento;
- consolidamento e potenziamento delle conoscenze generali del mondo greco, delle tematiche e dei linguaggi specifici: il linguaggio del teatro e il linguaggio degli storici.
- Riferimento competenze: il presente programma si richiama a quanto fissato dai docenti di lettere del Liceo ed esplicitato nel Documento del Dipartimento di lettere.

Contenuti: pur essendo in II liceo, ritengo di dover continuare il lavoro strettamente tecnico-linguistico grammaticale e sintattico; conosco questa classe dallo scorso anno, gli allievi devono essere costantemente sollecitati allo studio di verbi, sintassi e di tutto quanto occorre per la traduzione; essi tendono a far poco esercizio a casa, per cui è indispensabile tradurre in classe e lavorare sulla lingua. In particolare, in questo anno mi dedicherò al periodo ipotetico in tutte le sue sfaccettature, in diversi autori.

Si leggerà Platone, dal nostro libro di testo, un'ottima antologia di passi della casa editrice Dante Alighieri, affronteremo gli storici Erodoto e Tucide e completeremo il quadro sulla poesia lirica già esplorato lo scorso anno; i passi tratti da tragedie e commedie saranno visti in minima parte in lingua.

Lo studio della letteratura prevede il periodo classico con i tragici, la commedia, gli storici.

Attività: laboratorio di traduzione in classe, esercizi mirati, letture in lingua e in italiano, lezioni frontali, lezioni partecipate.

Strumenti: libri di testo, uso della rete, testi in consultazione, dizionario.

Tipologia verifiche: compiti in classe, test mirati, test con domande a risposta aperta e risposta chiusa, traduzioni, interrogazioni orali e scritte.

Tempi: inizio anno, si continua il lavoro sui lirici, per passare a Platone; in contemporanea – Il quadrimestre – si affiancano gli storici. La sintassi perdura per tutto l'anno scolastico. Lo studio della letteratura vede la seguente scansione: concetto di teatro, tragedia, i tre grandi tragici nel I quadrimestre, a seguire commedia con Aristofane, gli storici, gli autori minori.

Ottobre 2008