IL DIALOGO (E IL PIACERE DI COMUNICARE) FRA STORIA, MODELLI E INNOVAZIONE

Giuseppina F. Colmelet e Alessandra Tobaldin[1]

Se vuoi dialogare
non ti imporre
come un tutto insostituibile, non sei che un pezzetto.

Dom Helder Camara

Gli alunni di una I media, opportunamente guidati, mostrano di intuire con una certa chiarezza relazioni di continuità e di differenza tra due parole -dialogo e discussione -che indicano modi di comportamento; di essere quindi in grado, analizzando via via le differenze tra i due termini e arrivando progressivamente alla definizione delle due parole, di riconoscere e capire i comportamenti verbali propri e altrui.

La ricaduta di una simile attività di riflessione non è solo sul piano cognitivo, ma anche su quello relazionale e affettivo.

La stessa riflessione sul termine dialogo, riproposta nella scuola superiore, mostra, da un lato, che le intuizioni degli studenti si articolano e si precisano e che la cornice si fa più ampia; dall'altro, un complicarsi e un sovrapporsi di piani. E ciò sembra riconducibile solo in parte alla polisemia della parola e al fatto che essa denota una pluralità di concetti (Stati 1986).

Nelle osservazioni degli studenti di una II liceo si allarga il campo semantico entro cui la parola si colloca (compare accanto a discussione, colloquio, conversazione, dibattito), sempre in opposizione a interrogazione; come forma di discorso sovraordinata, e quindi come modo per rapportarsi ad altri e interagire: «A mio parere il dialogo è, fin dagli albori dell'umanità, un metodo per comunicare e interagire ... forma di civiltà che è peculiare dell'uomo»; «E un modo, il più civile, per comunicare agli altri i propri pensieri e le proprie idee, per metterle in discussione o per confrontarle con quelle degli altri»; «Avviene quando due persone parlano o discutono su un determinato argomento e le opinioni devono venire da più voci e non devono essere d' accordo sul tema trattato ... ».

E tuttavia questa visione aperta, potremmo dire corale del dialogo, in cui la parola muove dall'uno all'altro degli interlocutori per tessere legami, chiarire e arricchire il pensiero, colmare differenze, non è la più diffusa. Nella maggior parte delle definizioni dialogo si sovrappone (o si confonde?) con altre forme discorsive, quali conversazione, discussione, dibattito. E soprattutto tende a prevalere il secondo tratto di significato presente nella parola e più spesso richiamato, quello della condivisione di esperienze e di sentimenti. Il fatto che da più studenti nell'etimologia della parola sia colto il numerale «duo» e non la preposizione «dià», quasi a delimitare il numero degli interlocutori, può certo essere attribuito a ignoranza del greco e a scarsa familiarità con l'etimologia, ma forse inconsapevolmente riflette anche l'esperienza che per poter dialogare non si può essere in tanti.

Quanto influiscano i comportamenti verbali della società che ci circonda e quanto invece un modello di interazione a due, prevalente nella nostra scuola, in cui di volta in volta si confrontano insegnante e studente e da cui gli altri rimangono esclusi, è difficile dirlo. Quello che invece sembra di poter dire è che a un'idea più ricca del concetto non corrisponde una maggior fiducia nella parola. E il

[1] Il testo è il risultato del lavoro delle due autrici; il paragrafo 1 è stato scritto da G.F. Colmelet, gli altri da A. Tobaldin.

disagio rimane. Lo ricordano continuamente gli studenti inserendo tra i primi punti all' o.d.g. nella richiesta di assemblea di classe «rapporti con i compagni», «rapporti con gli insegnanti».

Come risposta a questo disagio, per far riscoprire agli alunni gli aspetti più creativi, gratificanti e insieme cognitivi della comunicazione verbale, è nata l'esperienza di cui qui si riferisce.

Il dialogo è stato riproposto

1) come strumento per mettersi a confronto;
2) come mezzo per costruire attivamente le proprie conoscenze;
3) come possibilità di superare le barriere dello spazio e del tempo, entrando in contatto, attraverso la memoria di discorsi altrui, anche con le esperienze e le opinioni di uomini vissuti in altri luoghi e in altre epoche.

Attraverso il dialogo si è riscoperto anche il piacere che dà il gioco intellettuale.

Si è partiti dalle osservazioni degli studenti. L'esperienza ha coinvolto, nell'anno 1993-1994, una II liceo e una v ginnasio. Del percorso fatto nella II liceo ci si limiterà a riferire solo alcuni momenti, non essendo stato formalizzato. Sarà invece interamente riferito il percorso della v ginnasio.

Nella II liceo la riflessione sul dialogo ha costituito la fase preliminare alla lettura del *Critone* di Platone; in un certo senso lo ha motivato.

La discussione ha messo in luce simmetria e asimmetria della comunicazione e i disagi in situazioni diverse: tra compagni, con adulti, in classe, nella assemblea. Nella lettura del dialogo, che è stato presentato come modello forte di confronto, risolti i problemi più strettamente linguistici, legati alla traduzione, l'attenzione degli studenti è stata fatta convergere sui piani diversi su cui si muovono i due interlocutori -Socrate e Critone -sulle caratteristiche che assume la progressione dell'informazione, sulle forme di coinvolgimento da parte di chi muove le fila, sugli scacchi che, nonostante tutto, il dialogo fa vedere.

Nella v ginnasio, durante il secondo quadrimestre, sono state dedicate alcune ore di greco alle seguenti attività.

1. Il dialogo come strumento per prendere coscienza delle cause del disagio degli studenti

L'insegnante, traendo spunto dall'ammissione dei ragazzi di avere generalmente «difficoltà di dialogo» e quindi di ammutolire in occasione di discussioni in classe o di dibattiti nelle assemblee di istituto, si è limitata inizialmente a chiedere agli studenti di spiegare quale fosse la loro esperienza di dialogo e quale la loro idea di dialogo.

1.1 Alla ricerca di una definizione di dialogo

Dalla maggior parte degli interventi è significativamente emerso l'equivoco diffuso per cui il dialogo viene per lo più identificato dagli adolescenti con uno «sfogo del cuore», che serve soprattutto a trovare conforto e a sollevarsi il morale e in cui acquista più importanza l'ascolto dell'interlocutore rispetto alle sue repliche.

I ragazzi hanno poi distinto un dialogo artificiale, che sarebbe quello che si intesse con gli altri per «fare bella figura» (Elena), per esempio a scuola o con funzioni sociali «fatiche» («si parla di cose superficiali, come convenevoli»), da un dialogo vero, che instauri «con le persone che ti vogliono bene e che ti capiscono»; quest'ultimo nasce «da solo» e in esso «ognuno deve parlare» (Anna).

L'insegnante ha a questo punto soltanto segnalato agli studenti la contraddizione insita in questa visione che da una parte fa del dialogo l'equivalente di un monologo, dall'altra presenta come necessaria la partecipazione di tutti i presenti al dialogo «autentico», «spontaneo». Per cercare di chiarire a sé stessi le ragioni di queste incongruenze, i ragazzi sono perciò stati invitati a esprimersi sulle loro esperienze, per dichiararsene soddisfatti o insoddisfatti, spiegando eventualmente in quali casi trovassero difficile parlare. Il «mostro» da quasi tutti temuto e considerato responsabile dei «fallimenti dialogici» è risultata la timidezza: i più hanno sottolineato di riuscire a dialogare solo con persone che conoscono, a cui hanno già dato «un'immagine di sé» (Elisabetta), anche se non è mancato qualcuno che ha obiettato che con gli sconosciuti è più facile esprimersi ed essere sinceri, perché «quello che dici non si ritorcerà su di te» (Elena).

Ha insomma continuato a prevalere l'immagine di un «dialogo» di tipo affettivo, inteso nel migliore dei casi come una «confessione reciproca», a volte frenata da una certa conflittualità dovuta alla «paura di non essere capiti». Alcuni però hanno affermato di vivere un'esperienza gratificante quando riescono «a fare proprio un pensiero degli altri» (Caterina, Cristina, Mara T.), che può diventare così la base di nuove conoscenze o sensibilizzare a nuovi problemi.

Visto che comunque sembravano prevalenti le dichiarazioni di disagio, l'insegnante ha concentrato l'attenzione degli studenti sugli argomenti (ne esistono di più «dialogabili»?) e sugli interlocutori ideali. Per quanto riguarda i primi, sono state indicate come più adatte al dialogo le materie scolastiche, la politica, l'economia, l'attualità, mentre sempre in base allo scarto tra «essere» e «voler essere» (e alla conseguente paura di essere giudicati negativamente), tutti hanno affermato di desiderare come interlocutore una persona «alla pari», «sincera, aperta, che dà fiducia», rifuggendo quindi da situazioni comunicative asimmetriche, sia per quanto riguarda l'età che per quanto concerne la cultura e le opinioni, perché «quando gli altri sono conformi a te ... stai meglio». Alla domanda dell'insegnante: «Dunque con gli adulti per voi non è possibile costruire un dialogo vero?» è stato però risposto che «con interlocutori più grandi il dialogo è più costruttivo», mentre un'unica alunna, Anna, ha obiettato al bisogno di «omologazione» degli altri, sostenendo di provare invece soddisfazione nel parlare con chi ha idee diverse dalle proprie e di aver bisogno di qualcuno che la contraddica.

Una volta invitati poi a indicare quali siano i «segnali inibitori» nella comunicazione, i ragazzi hanno soprattutto sottolineato che l'impassibilità dell'interlocutore fa paura, perché «ogni parola è un'emozione» che ha bisogno di sentirsi accettata, mentre ti invogliano a dialogare il sorriso e la partecipazione espressa attraverso la mimica e gli sguardi.

A conclusione di questa prima fase di attività, l'insegnante ha quindi indotto i ragazzi a riflettere su un'altra contraddizione emersa dalla discussione: il dialogo deve dunque essere considerato come una comunicazione dell'intimo? A questa domanda è stato risposto: «No, perché altrimenti non ci sarebbe dialogo» (Caterina), il cui soggetto non è necessariamente l'Io.

1.2. Un tentativo di chiarire meglio il concetto di dialogo attraverso la riflessione linguistica

A distanza di una settimana, l'insegnante ha richiamato l'attenzione degli alunni sui risultati del precedente dibattito: il loro «dialogo ideale» si scontrava con quello «reale» sia per la costruzione mentale che ognuno si era fatto di sé in rapporto agli altri, sia per il comportamento dell'interlocutore; ha quindi riproposto ai ragazzi il problema di una più precisa definizione di dialogo.

Tra le tante risposte, molte riconfermavano l'idea che alla sua base ci debba essere l'amicizia, che si tratti di un confronto con persone già note e che costituisca «un momento di arricchimento per entrambi gli interlocutori, nato appunto dal confronto» (Aline). Mentre veniva in questo modo focalizzata l'importanza dell'ascolto e della partecipazione di tutti i dialoganti, c'era tuttavia ancora chi considerava anche il comizio come una situazione dialogica, per cui l'insegnante, una volta sottolineata la persistenza di una confusione terminologica che evidentemente era anche concettuale, ha suggerito agli studenti di domandarsi quali sinonimi di dialogo conoscessero e se fossero in grado di distinguere le varie sfumature di significato da essi espresse.

Individuati come lemmi da definire conversazione e colloquio, è stato interessante scoprire che i più fondavano la differenza tra il primo termine e dialogo sul numero dei partecipanti: due nelle situazioni dialogiche, più persone nella conversazione, che era anche considerata un tipo di comunicazione «più formale» (Aline) e in fondo più basato sulle «chiacchiere», mentre il dialogo sarebbe caratterizzato da una sintonia più intima e profonda tra gli interlocutori.

Gli alunni sono stati a questo punto invitati a riflettere (con l'aiuto del docente) sull'etimologia di questi vocaboli e in particolare sui diversi concetti espressi dalla preposizione greca *dià* (in *diàlogos)* e dalla preposizione latina *cum* unita al verbo *verso*, frequentativo di *verto*: nel primo caso si pone l'accento su un «passaggio», una «trasmissione» di idee, opinioni ecc. attraverso il *lògos* (che significa sia «parola» che «ragione», in greco), mentre nel secondo si sottolineano soprattutto l'aspetto «sociale» della comunicazione verbale e l'abitudine di frequentarsi (anche in *cum* + *loqui* il preverbo mette in evidenza proprio il fatto di «parlare insieme»).

Per dare una conferma a queste nuove ipotesi di definizione, gli studenti hanno dunque consultato il dizionario Devoto-Oli (e sono stati esortati a confrontarne le glosse con quelle di altri vocabolari); ne hanno quindi trascritto le voci:

dialogo = colloquio tra due o più persone, che casualmente o spontaneamente si svolge oppure è organicamente impostato su determinati argomenti ... (dal greco *diàlogos*);

conversazione = colloquio amichevole o familiare cui prendono parte più persone conformandosi ad un certo tono o creando una certa atmosfera ... (dal lat. *conversatio, -onis,* «il trovarsi insieme», nome d'azione di *conversari*);

colloquio = incontro fissato di comune accordo tra due (o più raramente tra più) persone, per dare agio all'una di sottoporre all'esame dell'altra questioni generalmente di un certo interesse ... Scambio d'idee e di opinioni col fine più o meno esplicito di un avvicinamento o accordo fra correnti, partiti politici ecc ... Qualsiasi esame orale che si svolga sotto forma di conversazione in modo da permettere ampiamente al candidato di rivelare la propria capacità e preparazione ... (dal lat. *colloquium*, da *colloqui*, «parlare insieme»).

1.3. Alla ricerca di modelli di dialogo

Nell'ultima fase di questa attività, l'insegnante ha domandato ai ragazzi se avessero modelli di dialogo a cui riferirsi per superare le difficoltà da loro incontrate; a questo proposito, è stato significativo riscontrare la totale assenza di esempi validi che potessero essere stati interiorizzati dagli alunni - perché «capita più spesso di dire: "non vorrei dialogare così"» (Paolo).

È stato perciò più semplice individuare le caratteristiche del non-dialogo: «il parlare a raffica» (Eliana); «l'intolleranza e il rifiuto dell'altro a priori» (Laura); «il saltare addosso all'interlocutore se ha un'idea diversa» (Elisabetta).

A questo punto qualcuno ha osservato però che può essere istintivo «aggredire» o ribattere animatamente per difendere la propria idea (Nathalie), quindi non con l'intento di prevaricare, ma tutti hanno convenuto che quando si assume un atteggiamento di questo tipo, si dà un'immagine diversa da quella che si vorrebbe.

Altrettanto significativo infine è il fatto che gli studenti identificassero gli esempi negativi di dialogo soprattutto con le trasmissioni televisive del tipo «dibattito a tavola rotonda» e con gli incontri tra i portavoce dei vari gruppi politici nel periodo di propaganda elettorale (che casualmente si era appena concluso all'epoca di queste lezioni). Per quanto riguarda invece il colloquio, ritenevano che fosse caratterizzato da un rapporto di «subordinazione» (Laura) e che fosse molto «indirizzato» nei contenuti (pensando probabilmente al «colloquio» inteso come esame scolastico).

2. Alla riscoperta del dialogo come strumento di conoscenza e di comunicazione attraverso l'analisi di un testo platonico

Poiché gli studenti si trovavano evidentemente in una situazione di impasse, l'insegnante ha sottoposto alla loro attenzione un testo che potesse aiutarli a entrare davvero in una «dimensione dialogica»: ha cioè letto e analizzato in classe alcuni capitoli dell'*Apologia di Socrate* di Platone (precisamente i capp. Xl-XIV), senza però fornire precedentemente informazioni sul dialogo come genere letterario o sul pensiero di Platone, bensì limitandosi a chiedere se trovassero interessanti per il loro contenuto quelle pagine (che peraltro venivano loro presentate nella versione italiana curata da E. Savino, ma con il testo greco a fronte). Il lavoro è stato inoltre preparato da una breve serie di domande con cui il docente ha aiutato i ragazzi a richiamare alla mente le loro conoscenze storiche sul personaggio di Socrate, sull'epoca in cui visse e sulla situazione politica che generò la sua condanna a morte nell'Atene del 399 a.C., infine sul rapporto maestro-discepolo da lui instaurato con Platone.

2.1. Un tentativo di «classificazione» del testo analizzato

Una prima ora di attività è stata dunque dedicata ai capp. XI-XIII, nei quali Socrate provvede a difendersi dalle accuse di Meleto (quella di corrompere la gioventù ateniese e quella di non credere negli dei in cui crede la sua pòlis), riprendendo e analizzando ogni parola con cui sono state formulate, per confutarle (Apol. 24 b-c: «Scandagliamo uno per uno i temi di questa im-putazione...»).

Dopo una lettura espressiva della traduzione italiana (ma richiamando spesso l'attenzione degli

alunni sulle frasi più significative del testo originale), l'insegnante ha chiesto agli studenti quali fossero le loro prime impressioni: che cosa li aveva maggiormente colpiti in quel brano.

Tutti si sono dichiarati affascinati dal rigore dell'argomentazione serrata di Socrate e dalla sua capacità di usare la ironia come arma contro il suo accusatore, la cui malafede viene appunto smascherata dalle contraddizioni messe in luce dalle domande rivoltegli dall'imputato.

Il docente ha allora chiesto ai ragazzi se sulla base degli elementi raccolti attraverso le precedenti discussioni ritenessero che quel tipo di comunicazione potesse essere considerato un dialogo. A tale domanda è stato generalmente risposto che questo genere di «discorso» non è un dialogo, perché «è forzato dalla situazione - cioè dalla necessità e dall'urgenza per Socrate di difendersi in tribunale - e perché «ha una sola direzione», in quanto Meleto non si sforza di parlare, costruisce frasi brevi e di uso comune»; non si tratta quindi di un «dialogo vero», non perché Socrate non rispetti il suo interlocutore o la voglia aggredire, anzi è evidentemente animato dall'intenzione di giovargli, facendogli capire i suoi errori, ma perché «Meleto non argomenta ed è manovrato».

Gli studenti hanno dunque dimostrato di aver colto l'asimmetria e l'aporia di questa situazione comunicativa: per Socrate questo è un dialogo, ma per Meleto non lo è, infatti come ha ben sintetizzato Aline nel suo intervento: «perché ci sia davvero dialogo bisogna che ci sia da parte di tutti i partecipanti la disponibilità a scoprirsi, a essere sgridati, a scandagliare le idee...».

2 .2. Le funzioni e le caratteristiche formali del dialogo socratico

L'insegnante ha a questo punto invitato i ragazzi ad individuare le tecniche adottate da Socrate per costruire quello che nelle sue intenzioni dovrebbe essere un dialogo e a riconoscere più generalmente le caratteristiche formali che rendono così logica e avvincente la sua argomentazione. A questo proposito è stato notato che Socrate cerca di animare la comunicazione e di coinvolgere Meleto «stuzzicandolo» con epiteti ironici («il bravo cittadino», «l'amico della città»), «perché il dialogo sia più spontaneo, più vero».

Come prima sintesi delle osservazioni fin qui effettuate, gli alunni ne hanno dedotto che le funzioni del dialogo (almeno nelle intenzioni manifestate dal «comportamento comunicativo» di Socrate) dovrebbero essere:

1) comunicare;
2) eliminare alcuni elementi di dissenso;
3) risolvere i problemi.

In questa prospettiva, acquista grande significato l'espressione con cui Socrate provoca Meleto, cercando di costringerlo a interagire con lui: «Rispondi, uomo onesto. Sappi che la legge ti obbliga a rispondere». Guidati dall'insegnante, i ragazzi hanno infatti compreso che non solo Socrate afferma questo in quanto «Meleto deve essere coerente con la sua scelta di portare Socrate in tribunale» (Elena), permettendogli di difendersi ed esponendo i fondamenti delle sue accuse, ma la frase si può intendere anche nel senso che c'è una legge interna al dialogo che impone di rispondere: i partecipanti devono rispettare «le regole del gioco».

È in questa stessa prospettiva che nel simposio greco chi non partecipa alla conversazione, pagando in questa forma lo scotto del banchetto, pecca di *paroinia* ed è perciò da considerarsi un elemento socialmente riprovevole. Infatti, come ha ben dedotto Aline, «chi non parla è un egoista che non fa partecipi gli altri del proprio pensiero».

Per quanto concerne in sintesi gli strumenti formali utilizzati da Socrate per instaurare una produttiva comunicazione con Meleto e per tenerla viva, i ragazzi hanno sottolineato:

1) il frequente uso di esempi (Anna);

2 la provocazione attraverso domande retoriche («per far partecipare il suo interlocutore al dialogo e contemporaneamente per portarlo verso ciò che vuole Socrate»);

3) il ricorso ad una argomentazione logica, che «scandaglia aspetto per aspetto» (a questo proposito gli alunni hanno dichiarato di ammirare particolarmente la calma con cui Socrate «non fugge l'accusa, ma la rispetta e dimostra che è infondata, non regge; non aggredisce, puntualizza sempre: non vuole far scappare Meleto»).

2.3. Un ulteriore tentativo di definizione del termine «dialogo»

A distanza di una settimana, l'insegnante, prima di leggere in classe anche il cap. XIV dell'Apologia, ha invitato gli studenti a riepilogare i temi delle pagine precedentemente esaminate e a pronunciarsi sulla loro attualità. Individuate quali tematiche fondamentali del testo: «l'educazione dei giovani», «la struttura della società», «il ruolo della classe dirigente» e «la giustizia», i ragazzi hanno osservato che tuttora resta centrale il problema della «perfezione dei giovani», nella società, ma si assiste a un gioco di scarico di responsabilità da parte della famiglia, della scuola, dello stato ecc. Uno dei punti di forza dell'argomentazione socratica resta dunque il fatto che Socrate costruisce tutto il suo discorso sulla base del confronto tra Bene e Male.

Quindi una volta letto il cap. XIV, gli studenti hanno espresso l'impressione che Socrate in esso sia «meno ironico, ma più forte nella conclusione» (Paolo) e che continui ad invitare Meleto a parlare (Cristina).

A questo punto l'insegnante ha proposto ai ragazzi di riflettere sulla differenza di significato esistente tra i termini discussione e dialogo, per verificare se Socrate stia «discutendo» o «dialogando» con Meleto. Visto che prevalentemente gli alunni dimostravano di considerare soltanto «più accesa» la discussione (Caterina) e di ritenere che essa si faccia «per arrivare a una conclusione» (Laura), il docente anche questa volta ha cercato di chiarire il concetto attraverso l'etimologia del vocabolo (da *discussio,-onis,* der. da discutere, «esaminare», comp. di *dis*, che indica «separazione» e *quatio*, «scuotere»). Ha in questo modo indotto gradualmente gli studenti a comprendere che la discussione:

a) deve mettere in luce determinati punti con la logica, analizzandoli e separandoli
b) ha un argomento prefissato;
c) non ha come obiettivo quello di arrivare ad una sintesi.

Il dialogo invece:

a) deve avere una conclusione, o meglio approdare a una sintesi delle varie vedute espresse dagli interlocutori;
b) il suo argomento «si costruisce nel dialogo stesso» (Laura), ma soltanto se tutti hanno la stessa disponibilità a parteciparvi.

2 .4. Ancora sulla «costruzione» del dialogo

Gli alunni sono stati infine guidati a riconoscere gli elementi formali che caratterizzano la costruzione di un dialogo; si sono così resi conto che Socrate nell'Apologia «usa una tecnica fondamentale, ai nostri giorni un po' tralasciata», perché «prende le parole dalla risposta dell'altro» (Laura) per:

1) cercare di capire bene (Eliana);
2) vedere se l'altro sa quello che dice (Anna);
3) chiarire a sé stesso il proprio parere.

Hanno inoltre rilevato che «quando si riprendono le parole altrui nei propri interventi, l'accusa sta attenta a ciò che dice, perché poi verrà discusso» (Laura). Dunque l'accusa di Meleto non ha effetto su Socrate, perché non è fondata, né è radicata in Meleto stesso.

Una volta individuata quella che gli alunni hanno chiamato la «tecnica della ripresa» (e che non è altro che il procedimento per cui il «rema» si fa «tema») e dopo averne dedotto che «attualmente essa non è usata nei dibattiti, o comunque nelle comunicazioni verbali in genere, perché spesso si aggredisce l'interlocutore, col rischio di non approfondire l'argomento iniziale» (Vincenzo), si sono focalizzati nel testo gli schemi formali che permettono questo tipo di costruzione in fieri dell'argomento:

a) i connettivi;
b) le domande;
e) gli imperativi;
d) le ripetizioni.

3. Il dialogo come gioco intellettuale e il «dialogo nel dialogo»

L'ultima parte del percorso didattico è stata finalizzata alla scoperta di un altro «livello» di utilizzazione del dialogo: quello «ludico»; nello stesso tempo si è cercato di far cogliere agli studenti, almeno intuitivamente, la possibilità di un «metadialogo», o meglio di un «dialogo nel dialogo». In questa prospettiva, una prima ora di lezione è stata dedicata alla lettura in classe della pagina iniziale del *Critone* di Platone (43 a-d), sempre lavorando sul testo greco affiancato dalla traduzione italiana.

L'insegnante anche in questo caso, oltre a sciogliere i più complessi nodi sintattici del brano, lo ha semplicemente introdotto illustrando brevemente la situazione: Socrate si trova nel carcere di Atene dove, dopo la condanna, attende il suo turno di morte, poiché l'esecuzione è stata differita fino al rientro della nave che ha portato offerte ad Apollo nell'isola di Delo; all'alba un suo vecchio e influente amico, Critone, gli si presenta per annunciargli, addolorato, la sua fine ormai prossima e per proporgli l'evasione. Il filosofo però rifiuterà l'aiuto offertogli, per rimanere fedele alle proprie concezioni di onestà e verità civile, anzi persuaderà anche l'amico della necessità di non rispondere all'ingiustizia con un'altra ingiustizia, perché non si deve ricambiare il male e un abuso degli uomini non rende inique e quindi violabili le leggi della città.

Gli alunni, una volta compreso il testo greco, nell'ora seguente sono stati invitati a esprimere le loro impressioni. Dai loro interventi è emersa soprattutto l'ammirazione per la serenità e l'estrema lucidità di Socrate di fronte alla morte ormai imminente (Elisabetta); i ragazzi insomma sono stati colpiti dal fatto che il filosofo rifiuta con fermezza la possibilità di salvarsi «perché scappando violerebbe le leggi che sono giuste e diventerebbe anch'egli un malfattore, nella stessa misura di chi lo ha condannato ingiustamente» (Caterina). Gli studenti hanno poi individuato quali temi del testo: la morte; il modo di affrontarla; la coerenza; l'amicizia; il ruolo del maestro.

Alla successiva domanda del docente: «Vi sembra che questo tra Socrate e Critone sia un dialogo?» hanno quindi risposto che si tratta di un dialogo particolarmente «emotivo» (perché gli interlocutori sono legati da un'affettuosa amicizia) ed è «sfalsato», in quanto anche in questo caso la comunicazione è asimmetrica, perché Socrate è il maestro (anche se non lo fa pesare a Critone, che è degno della massima comprensione perché con la condanna del filosofo perde sia un amico che un maestro, appunto).

A distanza di una settimana, l'insegnante ha proposto alla classe un lavoro di traduzione dal greco, scegliendo tra i *Dialoghi dei morti* di Luciano quello di Menippo e Cerbero (cioè il n. 21), nel quale il cinico chiede al custode dell'Ade come si comportò Socrate al suo arrivo tra i morti. Ne riceve in risposta la descrizione non proprio di un imbroglione, ma almeno di un esibizionista che, pur ostentando impassibilità e coraggio fuori della voragine, una volta viste le tenebre «piagnucolava come i neonati» e, tirato giù per un piede dal cane infernale, accettava l'inevitabile perché «gli spettatori lo ammirassero»; solo Menippo stesso, dunque, e Diogene avrebbero dato prova, a giudizio di Cerbero, di un autentico disprezzo per la morte.

Dopo aver fornito ai ragazzi delle indicazioni molto sintetiche sull'autore e sulle sue opere, l'insegnante ha chiesto agli alunni di «definire» questo brano, mettendolo a confronto con il passo del Critone precedentemente analizzato. Poiché gli studenti si erano limitati a considerarlo «un'intervista», «in quanto Menippo nel testo di Luciano chiede informazioni, ma non dà giudizi», e dal momento che sembravano coglierne a fatica la dimensione «dialogica» (sottolineando nei loro interventi soltanto il fatto che «è più leggero, fatto per ridere e scherzare»), l'insegnante li ha guidati a comprendere che questo «dialogo» è indice di una diversa interpretazione di Socrate attraverso la demolizione del mito creato da Platone (nell'Apologia, nel Critone e nel Pedone). Luciano in altre parole opera la «dissacrazione» del personaggio presentando la stessa situazione (il filosofo di fronte alla morte) da un altro punto di vista, in contrasto sia con quello che tutti si aspettano, sia con i Dialoghi di Platone.

Gli alunni sono stati quindi indotti a distinguere la funzione del dialogo per Platone (per il quale è uno strumento di indagine usato per vagliare la realtà e ricercare la verità) e per Luciano (per il quale realizza uno smascheramento, una smitizzazione, una intelligente ironizzazione, perché «tutti hanno scritto qualcosa su Socrate senza sapere come è realmente andata a finire»).

Di conseguenza i ragazzi hanno a poco a poco afferrato che in realtà il dialogo di Luciano comprende in sé, riecheggiandoli, quelli platonici e che alla stessa maniera ogni «nuovo» dialogo ne può contenere molti altri che lo hanno preceduto (infatti quando dialoghiamo riportiamo anche discorsi altrui, possiamo citare massime oppure riferiamo informazioni o opinioni che diventano alla portata di tutti).

Dunque il dialogo «intelligente», di cui Luciano ci ha dato un esempio, smentisce i preconcetti, può essere un intrigante gioco di testa, può realizzare una divertente parodia. Il dialogo ci permette insomma di superare i confini dello spazio e del tempo (mettendoci a confronto con realtà e con persone lontane da noi). I dialoghi di Platone ci permettono di «parlare» con Socrate, quello di Luciano ci fa «parlare» con un personaggio mitico come Cerbero, con un cinico come Menippo, ma anche con il Socrate di Platone.

L'insegnante ha quindi suggerito ai ragazzi di domandarsi come mai avessero trovato il dialogo di Luciano così divertente e innovativo e perché avessero giudicato tanto interessanti quelli di Platone, benché fossero di contenuti così «seri». Il docente ha in questo modo cercato di far intuire agli studenti anche le caratteristiche del dialogo inteso come genere letterario: è più coinvolgente di un trattato filosofico, perché è meno noioso; l'attenzione del destinatario si mantiene costante, perché è chiamato a partecipare alla costruzione del dialogo stesso; è più problematico e interessante, perché presenta una situazione o un argomento da più punti di vista.

Sempre guidati dalle domande dell'insegnante, i ragazzi hanno infine riconosciuto la «parentela» del dialogo letterario con il testo teatrale, che attraverso la rappresentazione coinvolge lo spettatore nelle vicende dei personaggi. (Gli alunni ne hanno concluso che comunque «la parodia è più difficile da realizzarsi rispetto a un dialogo "serio", perché bisogna essere raffinati, non grossolani e dar prova di un'ironia intelligente ed aperta»).

4. Un esercizio di «produzione dialogica»

Il docente ha quindi posto termine a queste attività, invitando gli studenti a realizzare autonomamente in classe (senza l'intervento dell'insegnante neppure come moderatore) un dialogo su un argomento da loro scelto, quale applicazione dei processi appresi in itinere. Dopo una breve discussione, gli alunni hanno deciso di dialogare sul tema della bellezza, registrando gli interventi di ognuno di loro.

A questo proposito, bisogna sottolineare che al dialogo (per quanto imperfetto, perché purtroppo è stato possibile svolgere questo lavoro solo nell'ultimo giorno di scuola) hanno partecipato anche ragazzi che di solito non si esprimevano: è questa una prova evidente del fatto che il percorso didattico stesso ha in qualche misura offerto un modello positivo di dialogo.

Analizzando infatti le «battute» registrate e la loro articolazione, si nota innanzitutto la progressiva focalizzazione del tema, attraverso la ripetizione della parola «bellezza», a partire da un giudizio e non da una definizione. Elisabetta ha infatti esordito affermando: «Io penso che la bellezza in una persona non sia importante ... perché in fondo non dura tutta la vita, invece il carattere e la cultura che uno ha durano tutta la vita». La ragazza ha così introdotto un concetto non del tutto pertinente come quello della «durata» e ha effettuato un confronto prima ancora di aver chiarito i caratteri essenziali della «bellezza».

I primi interventi, insomma, si sono concatenati per opposizione (Caterina: «Per me invece è esattamente il contrario ... a parte che la bellezza è anche una cosa soggettiva ... però ... per me, non dico che sia la cosa più importante da ricercare in una persona, però c'è anche quella») o per distinzione (frequente la formula «Io non dico che ... ma ...» usata dagli alunni per prendere la parola), in una sorta di zig-zag verbale alla ricerca del «fuoco».

Significativo è anche il fatto che fin dal principio sia stato sottolineato il condizionamento sociale nella percezione della bellezza (Elena: «Io sono d'accordo con Elisabetta, però secondo me è la società del giorno d'oggi che è impostata sulla bellezza, perché la televisione ... dappertutto vedi il mito dell'uomo bello e della donna bella e logicamente questo influisce sulla tua opinione - anche quando sei fra i tuoi amici - influisce su di te tutta la società, secondo me, e porta a far sì che l'abito fa il monaco, a un certo punto»).

I ragazzi hanno infatti prima posto l'accento sull'impatto sociale, emotivo ed esteriore della bellezza, riferendosi alle proprie esperienze di adolescenti ed usando esempi attinti o alla vita del «gruppo» di amici o ad una «enciclopedia» sintetizzata in proverbi, come «l'abito non fa il monaco» sopra citato da Elena per rovesciarlo ironicamente; o «anche l'occhio vuole la sua parte» (benché corretto da Elisabetta con l'affermazione: «però poi ci deve essere altro»); o ancora: «non è bello quel che è bello, è bello quel che piace» (Nathalie). Tutte queste espressioni però non sono mai risultate dei

«luoghi comuni», ma sono apparse come vitali ed equilibrate voci di un «senso comune» da rivalutare o con cui confrontarsi.

Molto interessante è anche il fatto che in questa costruzione del dialogo, inizialmente un po' impacciata e non orientata, gli alunni con le idee più chiare e mature e con le maggiori doti espressive hanno lasciato agli altri la parola, senza smanie di protagonismo, per intervenire soltanto quando lo scambio di vedute diventava ripetitivo, ininfluente o addirittura fuori tema. Per esempio, Cristina ha dato la prima importante svolta al dialogo osservando: «Ma allora adesso noi stiamo considerando appunto la bellezza esteriore, quindi le fattezze puramente fisiche di una persona ... io dico che secondo me "bellezza" è un concetto formato da tanti altri piccoli concetti». L'alunna ha così stimolato i compagni ad abbandonare un'ottica esclusivamente incentrata sull'io e sull'affettività; da questo punto di vista altrettanto importante è stato in seguito il rilancio tematico di Sara: «A me sembra che stiamo limitando un po' il concetto di bellezza, lo stiamo un po' riducendo, perché noi stiamo guardando adesso solo la bellezza che c'è nelle persone, nei ragazzi, nelle ragazze, negli uomini, nelle donne, però c'è una bellezza anche nel mondo, nelle cose, secondo me». Osservazione, questa, che tuttavia è risultata problematica, perché ha portato i ragazzi a scontrarsi nuovamente con l'aspetto «soggettivo» del tema e con complesse questioni filosofiche come la connessione tra bellezza e felicità (Elisabetta: «Si cerca sempre la bellezza, perché è una cosa che dà gioia». Caterina: «Perché ... quando una persona vede qualcuno o qualcosa che è bello, si sente come qualcosa dentro, quasi una felicità, una voglia di avere quella cosa»).

Importanti per l'articolazione del dialogo sono stati anche gli interventi atti a precisare meglio il già detto, interventi che, se da una parte, attraverso la parafrasi di precedenti «battute» altrui, contribuivano a «tirare le fila» del discorso, dall'altra fornivano un esempio concreto della importanza nel dialogo di una costante e aperta attenzione alle parole degli interlocutori (v. per esempio le osservazioni di Eliana: «Nessuno ha detto che la bellezza è soggettiva». Vincenzo: «L'ha detto Caterina prima». Eliana: «Sì, però l'ha messo in secondo piano: prima ha detto che in una persona guarda l'aspetto fisico, e poi ha detto: "va be', in fondo la bellezza è una cosa soggettiva", non l'ha messo in primo piano». Oppure, ancora Eliana: «Volevo dire una cosa ... Laura prima ha detto che una persona bella spesso risulta anche antipatica ... io non affronto così le persone belle ...»).

Riassumendo dunque, sul piano tematico il dialogo si è svolto ampliando progressivamente la prospettiva: dall'ego e da una valutazione prevalentemente «psicologica» si è passati alla scoperta della complessità concettuale del tema; successivamente alla considerazione dei canoni di bellezza e quindi del dualismo soggettività/oggettività della bellezza stessa.

Paolo: «Forse, come diceva anche Vincenzo prima, fin dall'inizio sono state associate certe idee ... per esempio già dall' epica si associa l'idea dell'eroe alla figura dell'uomo bello, saggio, intelligente ... l'antagonista invece è brutto, fa azioni malvagie e basta ... cioè sono un po' dei canoni».

Vincenzo: «Anche i canoni ... crescono in testa ... cioè già dalle fiabe, insomma, la strega è brutta e cattiva, arriva in un posto scuro...».

Cristina: «Però devi capire, Vincenzo, che nell'epica come nelle fiabe non c'è mezza misura, perciò una cosa o è completa-mente buona o è completamente cattiva, una cosa o è completa-mente bella o è completamente brutta».

Elena: «Anche per l'uomo, solo che poi si crea una via di mezzo».

Vincenzo: «Crescendo ...».

Elena: «Sì, perché secondo me l'uomo cerca la felicità, per cui cerca la serenità, la tranquillità ... quindi si creano dei canoni, che poi vanno bene per tutti... al di là che poi sia soggettivo o oggettivo, ci sono delle situazioni che sono di serenità, perché ... è così... perché ... il modello di Paradiso Terrestre, insomma ... logicamente un giardino bello ... di solito piace un pochino a tutti... dà serenità ... quindi una cosa brutta ti porta angoscia, e logicamente non piace ... per forza si ricerca il bello, che poi entra nelle fiabe ed entra nei modelli che vengono presentati tutti i giorni».

I ragazzi sono infine arrivati a sottolineare la relatività nel tempo e nello spazio di tali canoni (segno evidente, questo, di un apprezzabile tentativo di aprirsi ad una percezione più «universale» del tema).

Nathalie: «Sì, è vero, i canoni cambiano a seconda delle epoche ... io ho una cosa che mi ha colpita... adesso mi viene in mente così ... sto leggendo un libro che è ambientato nella Roma antica ... in particolare appunto il naso, che adesso se non è dritto, se non è perfetto ... non è bello, invece appunto nella Roma antica ho notato come il naso del vero romano era un naso molto lungo, era un naso aquilino ... era anche quella che oggi si definirebbe la "canopia" ...».

Cristina: «Anche il mitico Ulisse che ha fatto impazzire fior fiore di generazioni ... si dice che fosse bassottino, abbastanza tarchiato ... coi capelli tutti ricci».

Laura: «E proprio vero che poi la pelle bianca, chiara, una volta era segno di nobiltà ... adesso se uno non è abbronzato, non è appena tornato dalle vacanze o non si fa le lampade ...».

Nathalie: «Quindi anche ... adesso mi viene in mente con il fatto della pelle chiara ... anche i canoni cambiano a seconda delle epoche e anche però allora a seconda dei luoghi geografici, proprio perché ad esempio in Giappone e in Cina è considerata più bella la donna, la ragazza più pallida, con la pelle chiara, insomma».

Cristina: «E con i piedi piccoli ...».

Caterina: «Avete presenti gli australiani? Per me sinceramente secondo i canoni di bellezza che abbiamo qua sono bruttissimi ... non so se ... perché hanno il naso enorme ... sono ...».

Cristina: «Gli aborigeni ...».

Laura: «Gli australiani autoctoni?».

Caterina: «Sì, gli australiani autoctoni, non so se li abbiate presenti ... però tra loro si piacciono...».

Sul piano formale invece il dialogo, dopo un iniziale procedere per tentativi e con qualche imbarazzo (tanto è vero che quando si arrivava a un punto morto i ragazzi spegnevano il registratore, per riaccenderlo quando, riordinate e chiarite le idee, erano pronti a dare una svolta al discorso, con nuovi argomenti o riconsiderando il già detto in un'ottica diversa), si è successivamente costruito con maggiore scioltezza e gli alunni hanno dimostrato di aver, pur inconsapevolmente, interiorizzato gli schemi dialogici di Platone.

Gli esempi utilizzati per chiarire o dare maggiore autorevolezza al proprio pensiero sono stati poi attinti con crescente spontaneità e vivacità a un'enciclopedia sempre più vasta, costituita anche attraverso le letture personali e perfino attraverso la rielaborazione della «cultura scolastica»! Ecco allora l'Egnazio del carme 39 di Catullo, citato da Caterina come esempio di «bello, ma vuoto e stupido», quindi di un uomo «non davvero bello, perché bello solo esteriormente»; ed ecco ancora gli eroi dell'epica, come Ulisse, messi a confronto con la contemporaneità ecc.

Non è inoltre irrilevante il valore di questa esperienza come strumento per superare il disagio comunicativo precedentemente denunciato dai ragazzi: molti degli esempi a sottofondo psicologico prodotti dai partecipanti al dialogo testimoniano che quest'ultimo è stato sentito come un'interessante e in parte «rassicurante» occasione per esternare le proprie incertezze e per provare come con il confronto aperto si possa raggiungere una maggiore accettazione di sé attraverso l'accettazione dell'altro da sé; tutto ciò ha senza dubbio rappresentato per gli alunni una forte motivazione, rendendo anche «divertente» questa attività.

Elena: «Anche perché tante volte una persona si comporta in una data maniera proprio per sembrare qualcosa che non vuole essere, per farsi piacere si rende ancora più antipatica di quello che è ... una doppia personalità, diciamo, che secondo me tutti abbiamo, perché di fronte a certe persone, non so, ai nostri genitori ci comportiamo in una maniera, con un amico in un'altra, perché vogliamo piacere ... soddisfare l'ideale di amico che ha la persona che ci troviamo di fronte e questo non fa che creare delle ambiguità, delle antipatie, perché se uno non è spontaneo, non può essere bello».

Cristina: «Per esempio questo fatto a me succedeva l'anno scorso, perché a causa della mia timidezza cronica ero costretta a compensare questo lato con un'esuberanza a volte eccessiva, che può dare davvero molto fastidio - adesso va un po' meglio, credo, perché la mia timidezza è migliorata - comunque anch'io mi sono trovata in una situazione di voler assolutamente piacere agli altri, con il risultato a volte di non riuscirci».

Caterina: «Ma è un complesso, secondo me, che ti dà la società (come diceva Elena), che bisogna per forza essere belli, adesso, per essere anche simpatici ...».

Laura: «A parte che spesso sono le persone belle che suscitano antipatia».

Elisabetta: «Invidia, vorrai dire».

Anna: «Secondo me la bellezza dà una specie di sicurezza all'uomo, perché quando lui sa di piacere agli altri ... sa di essere considerato bello sia dentro che fuori ... cioè ... si sente come considerato e ... quindi è importante ... per sentire che gli altri ti considerano, ti stimano e ... può essere sia per la bellezza fuori o per la bellezza dentro ...».

Caterina: «Per me però può essere anche un handicap, soprattutto se si ha la bellezza esteriore, perché ti possono dire "hai ragione" magari solo perché sei bello. C'è sempre questo rischio ...».

Cristina: «Ma se la bellezza dà sicurezza, non sarebbe molto più semplice considerarsi tutti belli? Anche se non lo si è ... per esempio io credo che sia tipico dell'adolescenza considerarsi brutti ... io per

prima allora dico: "Ah, faccio schifo! Bah, non ne posso più! Specchio, perché non ti rompi?", cose di questo tipo ... allora dico: se invece riuscissi a considerarmi in maniera migliore ... cioè se tutti riuscissimo a considerarci belli, non sarebbe meglio? Allora non ci sarebbero neanche problemi di dire appunto: "Ti do ragione, solo perché sei bello ... "».

Nathalie: «Sarebbe meglio, però è molto più difficile ... Non è da tutti ... perché se tu non ti stimi, per arrivare a stimarti è un problema veramente grande, invece è più facile, se non ti stimi magari perché ti vedi brutta, è più facile pensare: "Bene, allora adesso mi taglio i capelli, oppure dimagrisco, oppure faccio una cura" ... è più facile così che cambiarsi dentro, cambiare proprio la tua psicologia, perché si tratta di questo».

Elisabetta: «Sono d'accordo con lei, perché spesso chi si vede brutto, vuol dire che si sente brutto anche dentro ed è difficilissimo cominciare a stimarsi, amarsi, amare il proprio carattere».

Paolo: «E poi anche il fatto secondo me di dire: "Diventiamo o cerchiamo di immaginare di essere tutti belli", secondo me non è la cosa più positiva, perché può portare anche - non so - alla presunzione, come si diceva prima. Per esempio io quando ero più piccolo che ... fuori di due o tre persone, insomma era il mio mondo e basta, e non sentivo altro che complimenti - non so perché - va be', dopo, quando sono arrivato alle superiori, ho cominciato a capire un po' che non ero proprio un dio in terra, qualcosa è cominciato anche a cambiare ... se uno sente solo complimenti, s'insuperbisce ...».

Elena: «Poi secondo me dobbiamo prendere coscienza che tutti belli non siamo, bisogna accontentarsi ... se lui è più bello e allora fa il modello, va bene, lui fa quello e io avrò altre qualità, però devo imparare ad accontentarmi e ad accettarmi, non dire: "Io sono bella", no, mi accetto come sono, anch'io valgo qualcosa, solo che è difficile».

5. Conclusione: «l'educazione letteraria come educazione etica» attraverso una didattica di tipo dialogico

Questo dialogo, in conclusione, anche se incompiuto, sembra confermare da tutti i punti di vista la possibilità di realizzare, attraverso una didattica di tipo dialogico, quell' «educazione letteraria come educazione etica» tanto acutamente delineata ed auspicata da Guido Armellini, che in *La comunità interpretativa in classe: argomentazione e interpretazione letteraria* dichiara (p. 181): «La messa a confronto e l'integrazione tra i diversi argomenti portati da ciascuno studente è un modo per fare esperienza del sapere come costruzione cooperativa e multilaterale: ognuno ha qualcosa di utile da dire, e ha qualcosa di interessante da scoprire (o da confutare) in quanto dicono gli altri, per giungere a una sintesi conclusiva che mette a frutto il contributo di tutti ed è di gran lunga più ricca e completa di ciascun elaborato individuale» (Colombo 1992).