

# La strada verso Atene: una nuova didattica del greco al ginnasio

... *studium discendi voluntate,  
quae cogi non potest, constat...*

QUINTILIANO

**di Giovanni Ceschi**

L'insegnamento liceale delle lingue antiche e moderne si svolge tradizionalmente a partire da prospettive teoriche antitetiche: un metodo deduttivo per il greco e il latino, che presuppone lo studio sistematico della morfosintassi e la memorizzazione di vocaboli, da fissare poi attraverso una serie di esercizi traduttivi o grammaticali; un metodo induttivo per le lingue moderne, che immerge fin da subito gli allievi nella lingua, li conduce ad acquisire progressiva familiarità con testi scritti e orali, e solo in un secondo momento procede alla sistematizzazione morfosintattica dei costrutti acquisiti.

Nella didattica del greco e del latino ci si attende cioè che la competenza traduttiva evolva dalla conoscenza della grammatica, mentre nell'inglese, nel tedesco, nello spagnolo, ecc. la conoscenza delle strutture grammaticali è acquisizione metalinguistica che in teoria – presupponendo una didattica in esclusiva *full immersion* – potrebbe anche non realizzarsi mai senza che ciò inibisca le capacità espressive. Quali le ragioni di quest'antitesi? Esse paiono ascrivibili essenzialmente alle diverse *finalità* dei due apprendimenti: competenza attiva per le lingue moderne, che consenta allo studente di spendere immediatamente quanto appreso interagendo in autentici contesti comunicativi; competenza passiva per greco e latino, lingue "storicamente concluse" nelle quali si richiede una mera comprensione di produzioni lette-

rarie, senza alcuna apparente trasferibilità al di fuori del contesto scolastico.

Tale divergenza nelle finalità e nelle metodologie didattiche potrà apparire naturale e quindi inevitabile. Di fatto, non si intende qui sostenere la necessità di una riforma nell'insegnamento delle lingue classiche tesa a plasmare studenti in grado di parlare il greco e il latino quasi fossero lingue moderne, anziché *semplicemente* di comprendere testi letterari prodotti in quegli idiomi. Sarebbe impervio giustificarne la proficuità. Resta il fatto, e da questo intendo partire nella mia riflessione, che la stessa capacità passiva di comprensione del testo greco e latino è fra gli alunni d'oggi gravemente precaria. Ciò dipende da una serie di fattori convergenti che appaiono – questo sì – strettamente connessi alla metodologia adottata nell'insegnamento delle due lingue, e nei quali la responsabilità degli studenti dev'essere rubricata come *di secondo grado*, perché conseguente e subordinata a quella degli insegnanti che tale metodologia adottano.



Porto del Pireo, con la parte conclusiva delle Lunghe Mura (da: L. MIRAGLIA, *Athènes*, 1, 1999).

Le più autorevoli indicazioni pedagogiche concordemente rilevano come sia difficile motivare gli alunni allo studio teorico di una disciplina, ove cioè non sia fin da subito evidente un'applicabilità in contesti reali e significativi di quanto appreso. Ciò sembra rendere in partenza disperata l'impresa degli insegnanti di greco e latino, in ragione dell'assenza dei requisiti prescritti per una didattica efficace. Ma questo è vero solo ad analisi superficiale. A rendere non autentico e non significativo il contesto di apprendimento delle due discipline è il protocollo operativo adottato nella didattica tradizionale che – cito il primo esempio in ordine cronologico – per il greco propone agli studenti un severissimo *iter* teorico-esercitativo su accentazione e fonetica affatto avulso da qualsiasi proficuità immediata. «Tutta la minuziosa analisi di ossitone, parossitone, proparossitone, perispomene, properispomene, d'enclitiche e proclitiche, di labiali, velari e dentali, di apofonia, metatesi, contrazioni, sinizesi, crasi, assimilazione, eccetera, spesso ha solo il funesto effetto di spaventare l'alunno fin dal principio del suo studio, e di cominciare a piantargli in testa che imparare il greco significhi apprendere una serie di nozioni grammaticali»<sup>1</sup>.

Si prosegue poi, tradizionalmente, con lo studio degli articoli, della prima declinazione con ampio apparato di particolarità, del presente indicativo dei verbi tematici. Solo a questo punto, quasi due mesi dopo l'ingresso al ginnasio, gli studenti sono messi di fronte alle prime elementari produzioni linguistiche: brevi frasi in forma quasi nucleare, del tipo ἡ ὁμόνοια καὶ ἡ εὐσέβεια ταῖς κόρασις εὐδαίμονίαν φέρουσιν. Frasi che – oltre ad apparire assurde allo spirito ipercritico degli adolescenti (perché mai concordia e pietà recano gioia solo *alle fanciulle* e non anche *ai fanciulli*? vallo a spiegare, che il più dei nomi maschili arriverà con la seconda declinazione) – sono del tutto avulse da un contesto significativo e offrono allo studente, nella resa in italiano, una soddisfazione puramente "enigmistica". Lo studio mnemonico di declina-

zioni, coniugazioni, vocaboli, si concretizza per settimane nella somministrazione di frasi a dir poco sciocchine e solo verso Natale, con enfasi degna di un evento epocale da affrontare con prudenza massima, il docente propone la prima entusiasmante versione dedicata alle... ancelle che recano il peplò alla dea.

In questo panorama (che ho volutamente caricaturato, ma non troppo) è difficile esigere entusiasmo da parte degli studenti nelle lezioni di greco; ed anche in quelle di latino, con il vantaggio di una partenza un po' più rapida consentita dalla preventiva conoscenza dell'alfabeto, la situazione non è dissimile. La mancanza d'entusiasmo si riflette in uno studio sempre più meccanico e sempre meno motivato, sia del lessico sia della morfosintassi. Gli esercizi, inoltre, sono focalizzati sulla fissazione degli ultimi argomenti grammaticali affrontati, con il risultato che alle prime versioni mediamente complesse, ove tali argomenti compaiano mescolati e combinati, come in qualunque brano che non sia stato costruito con totale disprezzo per i veri meccanismi di una lingua, le cantonate più esilaranti saranno all'ordine del giorno. E questo avverrà perché l'*imprinting* sarà ormai irrimediabile: greco e latino come semplice sfida alla comprensione e alla resa di un barlume di senso, a prescindere da ogni interesse legato al contesto di quel che si traduce.

Con due conseguenze per gli studenti: progressiva demotivazione allo studio grammaticale (presso quanti non vi siano già... predisposti di natura) e affannosa speranza che giunga il sospirato momento in cui il prof concederà di svolgere il tema in classe con l'ausilio del dizionario.<sup>2</sup> Da quel momento, i vocaboli si

<sup>2</sup> Come fa notare ancora L. Miraglia, il dizionario male utilizzato è un grave ostacolo alla competenza lessicale degli studenti perché ha «il disgraziato difetto di confondere la mente del discente presentando di una parola tutte, o quasi tutte, le accezioni nella sua evoluzione da Omero a Giustiniano: è evidente a chiunque che, se in una frase non si conosce nemmeno un vocabolo (ed è questa la triste condizione di molti dei nostri studenti anche dopo anni di studio della lingua), scegliere l'accezione giusta da collocare nel contesto è un'operazione stocastica somigliante più a un gioco di lotteria che a una corretta traduzione» (*ibid.* p. 13).

<sup>1</sup> L. MIRAGLIA, *Athènaze, primo volume. Guida per gli insegnanti*, Vivarium Novum, Montella (AV) 1999, p. 18.



**Tempio di Athéna Parthénos. Foto Giovanni Ceschi.**

studieranno solo per le temutissime “provette” dedicate. Panorama troppo fosco? Tragicomico? Non meno dell’altro possibile scenario, evocato dai docenti che credono fermamente nella trasferibilità pura del paradigma didattico delle lingue moderne a quelle antiche. Costoro entrano in classe esordendo con «Χαίρετε, ὦ φίλοι μαθηταί. Πῶς ἔχετε;» e attendono il *feedback* degli studenti «Χαίρε, ὦ διδάσκαλε. Καλῶς ἔχομεν». Cercano in sostanza di instaurare un dialogo in lingua, perseguendo una competenza attiva che gli allievi potranno trovare curiosa, esotica, divertente ma che, in assenza di occasioni esercitative extrascolastiche e di reale proficuità, rimarrà fatalmente confinata fra le quattro mura della classe.

In questo contesto, le scelte operative a disposizione di un insegnante all’inizio del ginnasio appaiono egualmente rischiose e potenzialmente fallimentari. Da tale convinzione sono partito nel tentativo di elaborare un metodo capace di valorizzare l’efficacia delle due prospettive teoriche d’insegnamento – deduttiva e induttiva – minimizzandone al contempo gli “effetti collaterali”: aridità e meccanicismo per la didattica tradizionale, sfalsamento degli obiettivi da conseguire per la didattica secondo

il modello delle lingue moderne. E anzitutto, appunto, ho rifocalizzato il primo obiettivo dell’insegnamento: condurre gli allievi nel corso del biennio dai primi rudimenti della lingua greca non già all’uso attivo, bensì alla lettura corrente di una semplice prosa attica.

Secondo obiettivo, collegato al primo: appassionarli alla lettura del greco, convincendoli che essa possa rivelarsi una chiave per entrare dalla porta principale nell’universo concettuale ellenico, culla del nostro pen-

siero. Convincerli che lingua e pensiero non possono mai venire disgiunti, a meno di non essere disposti a perdere, nel compromesso, importanti cromosomi del patrimonio culturale che ci è offerto nello studio della classicità. La lingua greca infatti «sembra già contenere in sé la futura filosofia; con tale mirabile elasticità essa si adatta al pensiero, di cui è il più trasparente velo. Ci troviamo davanti ad un mondo linguistico completamente indipendente dai singoli oggetti; ad un linguaggio che è già in sé una dialettica pratica, e per questo rivela nelle definizioni filosofiche quella proprietà mirabilmente creatrice»<sup>3</sup>.

Sia detto con franchezza: non è, la lettura in originale, obiettivo da tutti condiviso. «Quello degli antichi è un modo di pensare che deve moltissimo alla lingua – ammette ad esempio Maurizio Bettini, docente di filologia classica all’Università di Siena –. Ma piuttosto che impiegare anni e anni a imparare gli ottativi greci, di fronte a testi di grande raffinatezza e complessità come quelli antichi, preferisco che i ragazzi riescano a capirne i contenuti

3 J. BURCKHARDT, *Storia della civiltà greca*, Sansoni, Firenze 1988, vol. II, p. 4.

culturali perlomeno in traduzione»<sup>4</sup>. Eppure, ammesso e non concesso che l'apprendimento degli ottativi greci richieda tempi tanto dilatati, di fronte a simili dichiarazioni permane il dubbio che davvero sia possibile comprendere i testi veicolanti il patrimonio culturale della greicità senza apprezzare le sottili sfumature linguistiche fuse *in unicum* con i contenuti. Ed anche la semplice diluizione traduttiva dei valori estetici dell'originale appare una rinuncia di non minimo rilievo.

Definiti gli obiettivi, mi sono dedicato alla ricerca di uno strumento di lavoro che ne consenta il perseguimento. Dopo un'attenta valutazione di numerose proposte editoriali, ritengo di averlo individuato in 'Αθήναζε, corso redatto da Luigi Miraglia e Tommaso Francesco Bórrri rielaborando un apprezzato manuale di Maurice Balme e Gilbert Lawall.<sup>5</sup> Un crescente numero di insegnanti sta adottando al biennio del liceo classico questo strumento bibliografico che, analogamente al parallelo corso di latino di Hans H. Ørberg,<sup>6</sup> muove da una prospettiva teorica esclusivamente induttiva: gli autori si propongono di condurre gli studenti a «leggere e capire il greco *prima* di studiar la grammatica»<sup>7</sup>. Il testo è quindi redatto esclusivamente in greco – proprio come analoghi sussidi per lo studio delle lingue moderne – e, suddiviso in trentuno capitoli distribuiti su due annualità (quarta e quinta ginnasio), racconta la storia di un contadino ateniese, Diceopoli, che vive con la sua famiglia nel demo di Collide, venti miglia a sud-est di Atene. La vicenda è immaginaria ma collocata in una cornice storica reale: dall'autunno del 433 alla primavera del 431 a.C., quindi nell'immediata vigilia dello scoppio della Guerra del Peloponneso che vedrà Atene e la lega peloponnesiaca

contendersi per ventisette anni l'egemonia sul mondo greco.

Nel primo volume le avventure della famiglia di Diceopoli fluiscono con una certa continuità, intervallate dalla vicenda mitologica di Teseo e del Minotauro, da episodi dell'*Odissea* e dal racconto erodoteo delle guerre persiane. Nel secondo volume la micro-storia si avvia a risolversi nella macro-storia del conflitto peloponnesiaco, fondata sul racconto tucidideo e alleggerita da un inserto sul tema dell'educazione ateniese (dal *Protagora* di Platone) e da alcuni famosi brani erodotei: Creso e Solone, la morte del figlio di Creso, la conquista della Lidia da parte di Ciro e il salvataggio di Creso dal rogo per mano di Apollo. Quindi è ancora Tucide – proposto ora nel testo originale – a riprendere la parola, con la narrazione dei drammatici eventi del 429 a.C.: lo scoppio della pestilenza che provocò la morte di Pericle e le vittorie conseguite dall'ammiraglio ateniese Formione, su preponderanti contingenti nemici, nell'estate di quell'anno. Infine Diceopoli ricompare sulla scena nella primigenia incarna-zione aristofanea, in un ampio passo degli *Acarnesi* ov'egli stipula una tregua privata con gli spartani e celebra a casa sua le Dionisie rurali.

Come si vede, un filo narrativo unitario e denso di *pathos* conduce gli allievi dal primo all'ultimo giorno del ginnasio, offrendo loro un materiale coinvolgente per l'apprendimento linguistico – grazie al progrediente livello di complessità morfosintattica e lessicale – e per l'approfondimento di aspetti della civiltà greca, nella fattispecie ateniese, utilizzabili interdisciplinarmente nelle ore di storia: la schiavitù, la condizione femminile, il commercio e i viaggi, l'ascesa dell'imperialismo ateniese, la medicina greca, e così via. Argomenti che pervadono la vicenda narrata e sono riepilogati, al termine di ogni capitolo, in apposite schede di civiltà.

Un sontuoso apparato di illustrazioni realizzate da esperti disegnatori attingendo a documenti iconografici originali è un ulteriore pregio del corso, che non si limita all'aspetto meramente estetico ma – fornendo una didascalìa visiva a nuove parole introdotte nel

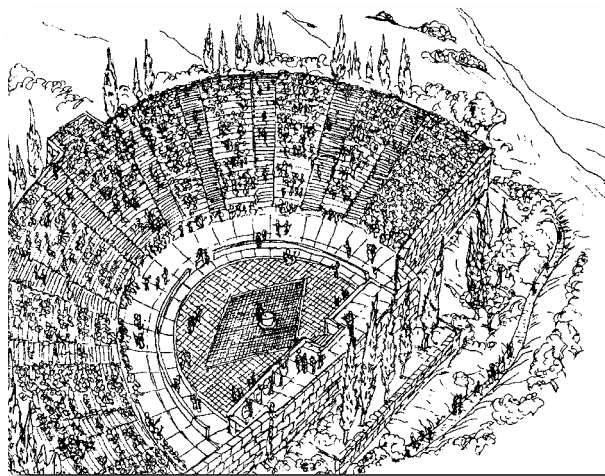
<sup>4</sup> *Corriere della Sera*, 22 aprile 1998.

<sup>5</sup> 'Αθήναζε. *Introduzione al greco antico*, Vivarium Novum, Montella (AV) 1999 [Oxford University Press 1991].

<sup>6</sup> *Lingua latina per se illustrata*, Vivarium Novum, Montella (AV) 2003.

<sup>7</sup> L. MIRAGLIA – T.F. BÓRRRI, 'Αθήναζε, op. cit., p. XIV. Il corsivo è mio.

testo – intende perseguire un ben preciso obiettivo didattico. «Gli elenchi di vocaboli, come hanno dimostrato le ricerche neuro-linguistiche, non aderiscono mai in maniera duratura alla memoria a lungo termine: essi infatti mancano di quei sostegni mnemonici forniti dal contesto e dall'uso dei sensi applicati a oggetti concreti. In un paese straniero s'imparano moltissimi vocaboli in pochi giorni, perché le situazioni e le cose che vediamo e di cui abbiamo esperienza fan da impalcatura che sorregge le parole. Nello studio delle lingue classiche questa situazione può esser simulata da testi costruiti *ad hoc*, e questa stimolazione degli oggetti e delle cose può esser creata tramite delle immagini». <sup>8</sup>



**Gli ateniesi riuniti nel teatro di Dioniso (da: L. MIRAGLIA, *Athènaze*, I, 1999).**

Fin qui gli aspetti innovativi e indubbiamente efficaci del corso. Il limite che può ostacolarne una proficua fruizione consiste, a mio avviso, nel protocollo d'uso suggerito dai curatori, in coerenza con la teoria sottesa alla sua strutturazione. «In qualunque metodo induttivo si richiede agli studenti di scoprir da sé la morfologia e la sintassi, o almeno una parte di esse, mentre leggono e usano la lingua, e di sviluppare una loro grammatica personale. [...]

Noi riteniamo che la traduzione debba essere solo un *mezzo di controllo* per l'insegnante che voglia esser sicuro che gli alunni abbian compreso ogni singola parola del testo letto; e raccomandiamo fino alla noia che si faccia di tutto perché gli studenti non avvertano la *necessità* di tradurre per comprendere». <sup>9</sup> Al contrario, io sono persuaso che sia utopico esigere dagli studenti una sistemazione autonoma delle conoscenze morfosintattiche, nella prospettiva di una ri-applicabilità in diverso contesto d'uso, senza una riflessione grammaticale guidata dall'insegnante; e che solo la traduzione in italiano del testo greco (o latino) consenta all'allievo di saggiare la propria consapevolezza linguistica, oltreché all'insegnante di verificarla. Tanto più che la finalità ultima dell'insegnamento delle lingue classiche – andrà ribadito – non è la capacità di intavolare dialoghi, bensì quella di comprendere un testo: e la comprensione implica la traduzione, quale complessa strategia fatta di *scelte consapevoli* fra diverse alternative al fine di pervenire ad una resa il più possibile fedele all'originale; capacità sulla quale si fonda anche la valutazione dell'intero percorso classico, attraverso la versione di greco o latino assegnata nella seconda prova dell'Esame di Stato.

Ritengo che a questa ragione siano ascrivibili gli insuccessi dei metodi Ørberg e Balme-Lawall che cominciano ad essere registrati, alle soglie del triennio, per le classi che al biennio l'hanno adottato nella sua forma più ortodossa e integrale: gli studenti si accostano al testo con entusiasmo ma sono impacciati di fronte a versioni d'autore di media complessità. Questo avviene, a mio avviso, proprio perché al ginnasio si sono spese preziose energie d'apprendimento, e molto tempo, nell'esercitare gli alunni su un impiego *attivo* della lingua, incentivando tra l'altro l'acquisizione di stilemi dell'*oralità* (particelle interrogative, interiettive, deittici, ecc.) che nel successivo studio liceale detengono una proficiuità assai inferiore al dominio *passivo* dei più complessi, e statisticamente frequenti, stilemi della testualità *scritta*.

<sup>8</sup> L. MIRAGLIA, *Athènaze. Guida per gli insegnanti*, op. cit., p. 14.

<sup>9</sup> *Ibid.* p. 22. Il corsivo è dell'autore.

Sulla scorta di tali convinzioni, ho inteso affiancare ad' Αθήναζε l'uso di una grammatica tradizionale,<sup>10</sup> che *dopo* la lettura dei singoli capitoli della storia di Diceopoli<sup>11</sup> consenta di sistematizzare i nuovi argomenti con maggiore profondità e completezza del pur valido *Enchiridion* a corredo di ciascun capitolo e della pratica ma scarna grammatica di consultazione in chiusura di ciascun volume. La necessità del procedimento misto discende dall'insostituibilità di uno studio sistematico delle strutture morfosintattiche: incontrate all'interno del capitolo XII le prime semplici forme di aoristo sigmatico, sarà ad esempio opportuno dedicare una lezione grammaticale al chiarimento di qualsiasi dubbio possa insorgere negli studenti sui meccanismi di formazione, schematizzando visivamente alla lavagna ciò che dalla semplice lettura del testo rischia di rimanere implicito. Senza tralasciare le particolarità (come l'assenza di allungamento nei temi in vocale derivanti da originario tema sigmatico, sul tipo γελάω > ἐγέλασα) delle quali in Αθήναζε vi è solo un rapido cenno e che non possono essere ignorate da chi affronti testi d'autore.

Tale prassi non inibisce in alcun modo, semmai rafforza, la proficuità di un esercizio traduttivo condotto su una storia unitaria e organica come quella di Diceopoli, più coinvolgente rispetto alle tradizionali frasi e versioni decontestualizzate e scollegate fra di loro, proposte dopo la spiegazione grammaticale e l'estenuante elenco di eccezioni da mandare a memoria. Il rapporto è invertito: applicazione pratica in contesto d'uso, sintesi teorica, rifinitura. La riscoperta del senso di quel che si studia favorisce anche l'apprendimento del lessico, con effetti assai gratificanti: non più liste di vocaboli da mandare a mente

in "campana di vetro" prima di affrontare la batteria di frasi dedicate, ma memorizzazione naturale seguendo gli sviluppi della storia. L'elenco delle parole nuove che chiude ogni capitolo vale quindi come strumento di controllo e di ripasso da utilizzare al termine di ogni nuovo episodio della storia (sul quale esercito il mio sadismo didattico nella costruzione di temutissime verifiche, sempre incentrate su un brano da tradurre e mai sul riscontro di pure corrispondenze mnemoniche greco-italiano/italiano-greco).

«Il senso non è *nelle* parole, ma *tra* le parole; esso risulta dalla combinazione e dalla maniera con cui son messe insieme. Così, la conoscenza del vocabolario fondamentale di una lingua non permette in nessun caso di comprendere immediatamente i "messaggi" formulati in questa lingua». <sup>12</sup> In perfetta analogia, la conoscenza teorica della grammatica non garantisce sulla capacità di orientarsi nel testo: in genere gradite agli allievi che studiano con impegno ma faticano a capire, a nulla servono le verifiche grammaticali che si limitano alla richiesta di vocaboli, declinazioni, coniugazioni ma non prevedono contemporaneo sforzo di applicazione della teoria in contesti linguistici reali e significativi. Αθήναζε, utilizzato con un protocollo operativo misto, scongiura questo rischio in ragione della sua induttività ed orienta – con il necessario apporto deduttivo delle sintesi grammaticali – verso l'acquisizione di competenze traduttive immediatamente spendibili, al triennio, nell'affrontare testi d'autore viepiù complessi.

Mi pare che tale protocollo operativo non snaturi il corso di Balme-Lawall e ne preservi le caratteristiche salienti che di séguito, in chiusura, riassumo con le parole di Luigi Miraglia:

«1) *Athènaze* ha lo scopo specifico di condurre gli alunni a sviluppare una capacità di lettura degli autori greci classici;

2) per far ciò si serve d'un testo compiuto e continuo, che tenta di suscitare l'interesse

10 La scelta è caduta sulla rigorosa semplicità di L. BOTTIN – S. QUAGLIA – A. MARCHIORI, *Il nuovo Lingua Greca. Teoria*, Minerva Italica, Milano 2002.

11 Requisito imprescindibile del metodo induttivo, in assenza del quale – laddove cioè il docente spieghi *prima* le forme grammaticali e i costrutti presenti nel testo – Αθήναζε sarà in tutto assimilabile a un'antologia.

12 J.-C. CARRIÈRE, *Vocabulaire de base du grec (alphabétique, fréquentiel, étymologique)*, Avant-propos, A.R.E.L.A.B., Besançon 1985, p. 7.



Portico delle Cariatidi, a Nord dell'Eretteo. Foto Daniela Corso.

degli allievi e far leva su di esso; il testo introduce a poco a poco tutti i punti più importanti di morfologia e sintassi indispensabili per comprendere gli scrittori antichi;

3) punta molto sull'apprendimento veloce e duraturo del lessico di base, le cui parole sono continuamente e insistentemente ripetute»<sup>13</sup>.

La qualità più preziosa di un corso condotto secondo tali linee operative, e supportato dalle idealità che ho cercato di esprimere nel presente contributo, è infine quella di *avere un'anima*, di scongiurare «l'ostentata freddezza e il distacco pseudoscientifico che è ormai tipico dei manuali scolastici, con il solo effetto di disamorare i giovani allo studio di quel caldo flusso d'umanità che dalla Grecia antica giunge fino a toccare il cuore e la mente di chiunque ancor oggi abbia una sensibilità meno che gallinesca, e che non sia un puro *asinus ad lyram*. Uno dei compiti del filologo, come del filosofo e persino dello scienziato è di non smettere di meravigliarsi delle forme ideali e dei nuovi mondi che gli si schiudono dinanzi, e di comunicare tale meraviglia anche agli altri: è anche questo uno dei grandi insegnamenti dei greci:

Μάλα γὰρ φιλοσόφου τοῦτο τὸ πάθος, τὸ θαυμάζειν' οὐ γὰρ ἄλλη ἀρχὴ φιλοσοφίας ἢ αὕτη, καὶ ἔοικεν ὁ τὴν Ἱριν Θαύμαντος ἔκγονον φήσας οὐ κακῶς γενεαλογεῖν»<sup>14</sup>.

La meraviglia. L'unico requisito in grado di suscitare l'interesse per la ricerca di una bellezza che appaghi in maniera non transitoria, e di motivare un adolescente a cercarla in un libro. Foss'anche un racconto in greco. Giacché, come avverte Quintiliano, il desiderio di imparare si sostanzia di volontà, ed essa non ammette coercizione alcuna.

<sup>14</sup> *Ibid.* p. 9. Il greco è tratto da Plat. Theaet. 155d, che così liberamente traduco: «È questa l'attitudine più tipica del filosofo: la capacità di provare meraviglia; nient'altro infatti è all'origine della filosofia, e chi ha detto che Arcobaleno è figlio dello Stupore non sembra proprio avere sbagliato la genealogia».



Retro dell'Eretteo e Pandrosion, che ospita l'ulivo sacro di Atena. Foto Daniela Corso.

<sup>13</sup> L. MIRAGLIA, *Athènaze. Guida per gli insegnanti*, op. cit., p. 8.