

R.D'

La comunicazione didattica

In primo piano

DI ORIETTA SALEMI, ELENA RAMA
E MAURIZIO COMPAGNI

La comunicazione: alcune considerazioni

La comunicazione è uno dei termini con cui si definisce la società attuale. Mai come oggi è stato possibile e facile comunicare: dalla televisione alla rete al telefonino che, sempre più maneggevole e sempre più versatile, costituisce uno strumento incredibile di contatto. La rapidità della comunicazione mette insieme tutto il mondo, in tempo reale, con conseguenze importanti in tutti i settori: dall'informazione all'intrattenimento, dal turismo alla cultura, dalla politica alla finanza.

Ovviamente una tale innovazione di strumenti, mezzi e possibilità non può non creare cambiamenti nel modo di vivere e di pensare di tutti. E qui il discorso si apre a territori sterminati. L'intento del presente articolo vorreb-

be, invece, necessariamente restringere il campo ad alcune considerazioni che riguardano la scuola in generale e il Liceo classico in particolare.

Comunicazione e scuola costituiscono un binomio inscindibile. E questo per tanti motivi.

Innanzitutto perché la comunicazione è l'essenza stessa dell'azione didattica. Se comunicare significa "mettere in comune", la scuola per sua natura deve mettere in comune idee, pensieri, contenuti, conoscenze. Ma, facendo questo, la scuola mette in gioco anche emozioni, relazioni, modi diversi di riflettere e di comunicare. E questo sia da parte dei docenti che degli studenti. L'alternativa è proprio l'assenza di comunicazione, che diventa rifiuto di quanto viene proposto e di chi lo propone.

È inutile negarlo: gli studenti sono diversi rispetto alla generazione dei



La compresenza: un modello di interazione fra discipline

docenti. Sono cambiati e stanno cambiando, con una velocità che si pone come una sfida per gli adulti.

Non si tratta di un salto generazionale, per altro sempre presente. La scuola, infatti, da sempre gioca fra un “perennemente giovane”, costituito dalle studentesse e dagli studenti che la frequentano, e un “perennemente adulto” costituito dai docenti e, in genere, dal personale presente a scuola. Sempre i giovani sono, anzi devono essere, portatori di novità e di istanze “altre”. Sempre gli educatori adulti devono ascoltare, comprendere, indirizzare, valorizzare: in una parola “e-ducare”, cioè portare a compimento le potenzialità degli studenti. È assolutamente necessario che nessuna delle due componenti rinunci al suo ruolo, perché è attraverso questa dinamica che nascono il confronto e la crescita, sia di personalità che di cultura.

Ma non è questa, o non solo questa, la diversità di cui oggi si tratta. Infatti la “nuova” diversità riguarda il contesto sociale complessivo. Quello attuale è

Gli studenti sono diversi rispetto alla generazione dei docenti. Sono cambiati e stanno cambiando, con una velocità che si pone come una sfida per gli adulti

un mondo nuovo, in un certo senso estraneo agli adulti. Gli adulti, e fra essi gli insegnanti, sono cresciuti nell’era tipografica¹, figli della stampa, del libro, della parola. I giovani sono nati e stanno crescendo nell’era della comunicazione elettrica ed elettronica, figli dell’immagine, della televisione, della multimedialità, della rete. Gli adulti sono portatori di un pensiero analitico-diacronico-sequenziale, i giovani invece stanno maturando o hanno già maturato un pensiero sintetico-sincronico-simultaneo. Quanto i due mondi siano lontani è stato ormai detto e scritto. Basti pensare che la diversità non tocca solo l’uso degli strumenti; investe anche le relazioni con sé stessi e con gli altri, riguarda il modo di pen-

sare; riguarda, in sostanza, gli stili cognitivi: cioè il modo con cui si comprende, si studia, si impara.

Questo cambiamento richiede necessariamente studio e interventi educativi adeguati da parte dei docenti. La scuola non può eludere il problema.

Il Liceo classico della Comunicazione “Scipione Maffei” di Verona ha tentato una possibile risposta. Accanto alla rivisitazione complessiva del percorso di studio, è stata istituita una nuova disciplina: Linguaggi non verbali e multimediali. Essa si prefigge di educare alla comunicazione nei modi e nelle forme in cui oggi essa si manifesta.

Due sono gli elementi portanti della disciplina: lo studio dei nuovi linguaggi e le compresenze.

Innanzitutto i linguaggi.

Sono linguaggi non verbali quelli che non si avvalgono della parola, come i linguaggi dell’arte, della musica, della danza; o non usano solo la parola, come il teatro, il cinema, la televisione. Sono linguaggi multimediali quelli che non usano un solo *medium*, il libro e la parola scritta, ma si avvalgono di più *media*: parola, gesto, immagine, sia fissa che in movimento, come il cinema, la televisione e, soprattutto, il linguaggio multimediale dell’ipermedia e della rete.

Linguaggi non verbali e multimediali si configurano come un’area disciplinare che intende portare a scuola i nuovi linguaggi, sia per usarli come veicoli per i contenuti delle varie discipline, sia per farne oggetto di riflessione autonoma, così come si fa con la lingua italiana, latina, greca.

Poi la compresenza.



Si tratta del meccanismo per cui due o più insegnanti, a seguito di una previa e ben precisa programmazione, si trovano insieme in aula a gestire tempi, contenuti e modalità di lezione.

Attraverso le compresenze gli studenti possono toccare con mano che le conoscenze non sono frazionate in compartimenti stagni, l'uno nettamente distinto e separato dagli altri, ma, al contrario, pur nelle diverse forme in cui si manifestano e si acquisiscono, sono profondamente legate le une alle altre nell'unità sostanziale del sapere. Inoltre sperimentano la possibilità di mettere a frutto le conoscenze e le abilità precedentemente acquisite nelle varie materie, raggiungendo così anche conoscenze e abilità nuove.

Per quanto riguarda il Liceo della Comunicazione, esse sono una importante novità, attiva ormai da un decennio.

Le compresenze richiedono naturalmente una grande disponibilità al lavoro di programmazione da parte degli insegnanti. Richiedono un diverso modo di comunicare in classe. L'ora di lezione non è più feudo del singolo docente: diventa spazio della proposizione e del confronto fra discipline diverse, come

pure luogo di interazione e di comunicazione reciproca con gli studenti. Si tratta di una sorta di laboratorio in cui tutti danno il loro apporto, nel pieno rispetto del ruolo diverso e imprescindibile di ciascuno dei partecipanti.

L'esperienza che di seguito viene presentata è un esempio di compresenza. Essa interessa tre discipline del liceo classico: Greco, Storia dell'Arte e Linguaggi non verbali e multimediali. Vuole essere un possibile esempio di quella nuova comunicazione didattica che accresce sia la disponibilità e la capacità comunicativa dei docenti, sia la risposta interattiva, interessata e motivata degli studenti.

Il modulo "Narrare per parole, narrare per immagini": fase progettuale

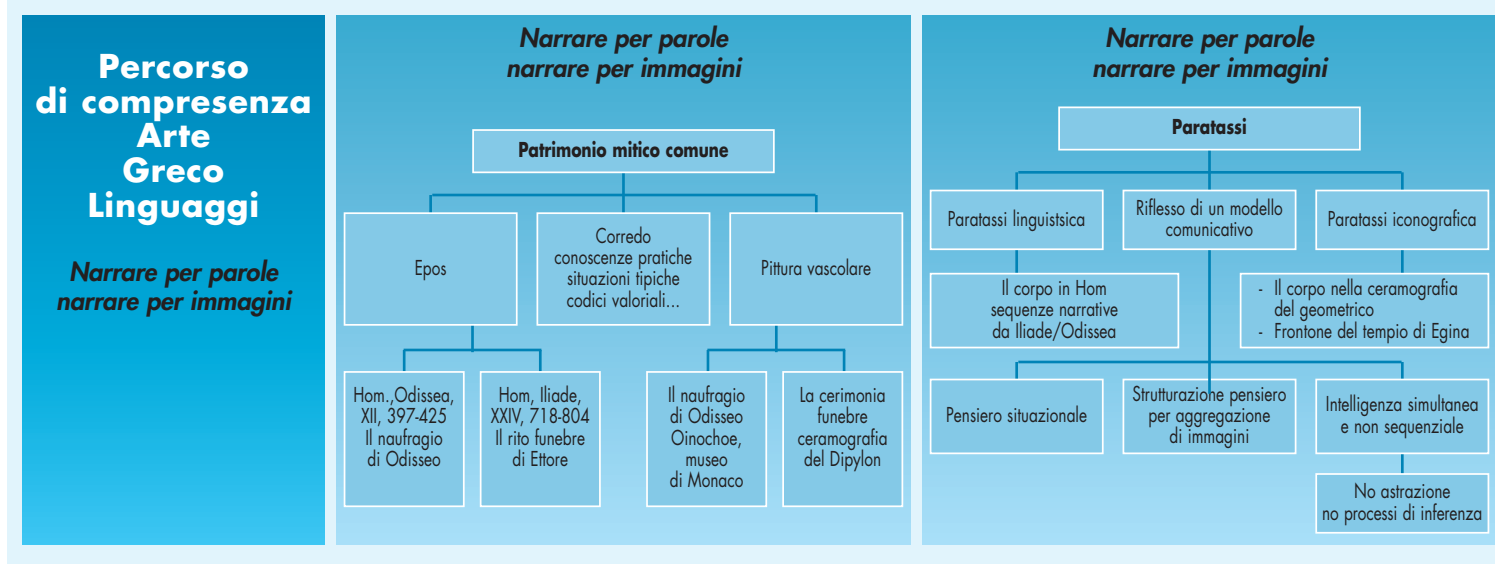
L'ispirazione a pensare ad un modulo di compresenza a tre, Storia dell'Arte, Greco e Linguaggi in una prima Liceo della Comunicazione viene dalla lettura di un saggio di M.Vetta contenuto in un testo dedicato alla civiltà greca e intitolato *Immagini e poesia*².

Già il titolo costituisce una indicazione a superare le barriere disciplinari e a cercare un'affinità di metodo fra le diverse materie che si occupano del mondo antico. Vetta traccia un quadro molto accurato del segmento temporale fra il Medioevo ellenico e l'età arcaica, da lui individuato come esemplare per cogliere analogie fra ceramografia e poesia epica.

Questa lettura ha trovato adeguata collocazione nella programmazione destinata ad un primo anno del triennio, favorita per giunta dalla specificità di una sperimentazione che trova in Linguaggi non verbali e multimediali un terreno di confluenza fra diverse discipline. In particolare risultano significativamente rilevanti, ai fini della spendibilità didattica, le due analisi relative al naufragio di Odisseo e al rito funerario. Nella fase progettuale non si sono semplicemente riprodotte le argomentazioni e le tesi dello studioso, ma è stata attivata una dinamica di ricerca che dal modello iniziale ha spinto ad allargare l'orizzonte di riflessione.

Questo ha portato a recuperare risorse capitalizzate da altre esperienze didattiche affini o dal progresso bagaglio cul-

Fig. 1



turale dei singoli docenti; ad esempio, i lavori di Havelock³ e di Ong⁴, riferiti in generale alla civiltà orale, i saggi di Snell⁵ e di Reale⁶ relativi alla concezione del corpo propria di tale civiltà, l'analisi delle varie epoche storiche, caratterizzate dalla diversità dello strumento comunicativo, operata da Baldini⁷.

Questa esperienza, nuova dal punto di vista progettuale, è confluita in una gestione nuova anche della prassi didattica che prevede nella lezione una compresenza a tre voci.

Il modello operativo

Una volta completata la fase progettuale si passa alla scansione del percorso in unità didattiche, non necessariamente coincidenti con l'ora canonica della lezione, ma strutturate come momenti insieme perfetti, in sé compiuti sul piano della proposta tematica, e aperti in quanto capaci di promuovere abilità di analisi su testi linguistici ed iconici altri rispetto a quelli esaminati.

Se la compresenza di tre docenti durante una lezione può, sulle prime, risultare macchinosa e disorientante, di per sé poi si rivela, se gestita con consonanza di intenti, una vera e pro-

Se la compresenza di tre docenti durante una lezione può, sulle prime, risultare macchinosa e disorientante, di per sé poi si rivela una vera e propria risorsa

Fig. 2



οἰvoχόνη, Monaco, Staatliche Antikensammlung, 8696.

pria risorsa: gli studenti acquisiscono la consapevolezza dell'unitarietà del sapere e un *habitus* di lavoro per così dire "plurifocale", cioè a più prospettive, alieno dalla semplificazione, capace di cogliere la complessità, la problematicità di un'opera, un testo, un fenomeno, secondo un criterio di analisi che non si ferma al dato, ma va oltre, indagando trasversalmente, contaminando le conoscenze, interrogandosi.

L'*incipit* è affidato a chiarire fin da subito gli obiettivi del modulo e le linee di lavoro attraverso poche *slide* (vd. figura 1) che tracciano il percorso, propongono i testi linguistici e iconici che si andranno ad analizzare, le fonti e l'essenziale bibliografia di riferimento.

Dalla visione delle *slide* emergono subito i due piani di analisi:

- dapprima si propone la lettura di due passi di Omero, relativi al naufragio di Odisseo e alla cerimonia funebre in onore di Ettore⁸; quindi l'analisi di un'immagine di naufragio tratta da un'*οἰvoχόνη* tardo-geometrica conservata a Monaco (vd. figura 2) e di alcune

immagini di tema funerario della ceramica del Dipylon (vd. figure 4 e 5). Gli studenti sono guidati in un percorso di grande fascino, alla fine del quale si è dimostrato per via deduttiva come *epos* e pittura vascolare attingano ad uno stesso patrimonio costituito non solo da contenuti mitici, ma anche da un corredo di conoscenze pratiche, di situazioni esemplari tipiche, di principi e codici valoriali, secondo i canoni di una cultura orale che affida all'arte (poesia, immagine) la trasmissione del sapere. Viene reso evidente in questo modo quel concetto di "enciclopedia tribale", che rappresenta il valore aggiunto della poesia epica orale in generale e di quella omerica in particolare⁹;

- poi il contenuto del racconto dei testi letterari e iconici diventa oggetto di analisi di tipo comunicativo: si tratta di modelli di una cultura orale in cui la modalità di narrazione è la paratassi, riflesso di una strutturazione del pensiero aggregativa e situazionale, di un'intelligenza simultanea e non sequenziale.

Fig. 3



Guerriero morente, Monaco, Staatliche Antikensammlung und Glyptothek.

Il lavoro in classe

La docente di Storia dell'Arte chiede una lettura delle immagini proposte (vd. [figure 2, 4 e 5](#)) secondo parametri di analisi iconica già in possesso dagli studenti.

Ci si sofferma sulla forma di alcuni vasi; in particolare, oltre all'*οἰνοχόη*, di un *χρατήρ*: l'*οἰνοχόη* ha la funzione pratica di brocca da vino per la mensa e il *χρατήρ*, recipiente di grandi dimensioni, viene usato per mescolare il vino con l'acqua secondo l'usanza dei Greci. L'analisi dei termini consente di riflettere sulla funzione specifica dei due oggetti, ma il contesto comunicativo di appartenenza indica altri fini comunicativi, non necessariamente quello soltanto pratico.

Si passa poi al particolare figurato dell'*οἰνοχόη* in [figura 2](#): l'immagine mostra un'imbarcazione rovesciata, dei soggetti umani stilizzati collocati in diverse posizioni: uno sta a cavalcioni sulla chiglia, un altro sulla barca stessa attaccato alla poppa, altri soggetti costituiscono il contorno in posizioni scom-

poste; v'è poi la presenza di pesci in rappresentazione bidimensionale: i pesci sono sopra e sotto l'imbarcazione, a riempire l'immagine.

Risulta evidente a tutti che il pittore vuole raccontare un naufragio: ma uno in particolare? A quali *topoi* attinge per la sua rappresentazione? Nel suo immaginario, come in quello del destinatario, esiste un modello di naufragio per eccellenza?

A questo punto è bene leggere il passo di Omero¹⁰: esso riguarda il naufragio di Odisseo e dei suoi compagni seguito alla partenza dall'isola delle vacche sacre del Sole. Come si sa Zeus Cronide manda "bufera di vento" e lividi nemi sconquassando la nave che trasportava uomini macchiatisi di ὕβρις per aver ucciso e mangiato le vacche sacre del dio. Muoiono tutti: il pilota, colpito alla testa dall'albero della nave, "come un tuffatore" precipita dal ponte, gli altri uomini "come cornacchie intorno alla nave nera... cadono fuori": ad essi il dio nega il ritorno, il *νόστος*. Solo Odisseo si salva "seduto su albero e chiglia", in preda a "venti funesti".

Immedie per gli studenti risultano le analogie tra i due testi a confronto: sembrano raccontare una stessa situazione:

- un soggetto che cade e sembra un tuffatore;
- dei soggetti distribuiti tutti intorno all'imbarcazione e per di più, nella pittura vascolare, rappresentati come se si tenessero per mano;
- un soggetto solo, separato dagli altri, a cavalcioni sulla chiglia.

A supporto ulteriore della riflessione la docente di Storia dell'Arte propone la riproduzione del guerriero caduto del frontone del tempio di Afaia ad Egina, che ha la stessa posizione semi-distesa dell'uomo alla poppa della nave dell'*οἰνοχόη*; il ceramografo segue lo schema figurativo del combattente caduto (vd. [figura 3](#)).

Anche in altri luoghi omerici il guerriero che, colpito a morte, cade dal carro è indicato dall'espressione formulare "come un tuffatore"¹¹.

La docente di Greco riprende il proemio dell'Odissea,¹² dove emerge chiaro l'intento dell'aedo di sottolineare che solo Odisseo si salva, l'unico che ha diritto al *νόστος*, a differenza dei compagni, accomunati da uno stesso destino per la loro stoltezza.

Trova quindi giustificazione anche quel particolare tenersi per mano che sul piano figurativo comunica uno stesso destino di morte.

Per concludere, l'*οἰνοχόη* e il frammento aedico raccontano lo stesso contenuto e si possono rapportare a uno stesso contesto situazionale: il banchetto, momento di aggregazione e spazio in cui si perpetua l'identità degli ἄριστοι, attraverso la condivisione di uno stesso codice valoriale: *οἰνοχόη* e voce dell'aedo rafforzano, con un modello, quei principi etici su cui deve trovare fondamento la società.

Ma la riflessione consente altro:

- si aprono finestre di analisi più squisitamente linguistica, con

Uno dei caratteri più evidenti della comunicazione orale: la formularità, con la sua funzione mnemonica

un'indagine lessicale che permette agli studenti di costruirsi un bagaglio relativo al campo semantico della navigazione e della tempesta: una sorta, cioè, di lessico del naufragio con i termini, più o meno comuni, di πόντος, ιστός, ιστίον, λαίλαψ, θύω, νῆσος, οὐρανός, θάλασσα, νεφέλη, ναῦς, θύελλα, ἄνεμος, ἄντλος, ὄπλα, πρύμνα, κυβερνήτης, ἄρνευτήρ, βροντάω, κεραυνός, κύμα, φορέω. A sua volta, questo catalogo consente richiami etimologici, paralleli tra lingua d'uso e lingua artificiale omerica, rilievi di tipo semantico;

■ si evidenziano le modalità comunicative di un prodotto dell'oralità: i termini esaminati spesso non sono singoli, ma vengono frequentemente a costituire dei sintagmi: aggettivo e sostantivo in cui l'epiteto è ricorrente anche nelle stesse sedi metriche: il mare è vasto, o infinito o infecondo; la nave è nera o concava, le vele sono bianche, il nembo di Zeus è livido.

Siamo di fronte a uno dei caratteri più evidenti della comunicazione orale: la formularità, con la sua funzione mnemonica. Questo permette al docente di Linguaggi di recuperare e approfondire i tratti della comunicazione orale, la trasmissione del sapere entro contenitori ritmici, il ruolo del cantore/narratore, la valenza paideutica della poesia, la mnemotecnica indispensabile in una civiltà dove non è attestato l'uso della scrittura;

■ si sperimentano modalità di rappresentazione non fedeli alla realtà, ma espressione di un contesto dove si pensa, si nomina e si disegna nello stesso modo: l'elemento dominante del narrare omerico, la paratassi, e il tratto caratteristico della pittura arcaica, l'aggregazione, non subordinano, non gerarchizzano, non strutturano secondo nessi di causa-effetto o secondo categorie temporali di prima-dopo.

Fig. 4



Particolare di anfora del Dipylon, Atene, Museo Archeologico Nazionale.

Fig. 5



Particolare di cratere del Dipylon, Parigi, Louvre, n. 517.



Gli studenti comprendono, dunque, la ragione del titolo che i docenti hanno dato al modulo stesso. Ed è proprio da questa analisi comparativa che matura la riflessione su un altro dato rilevante della cultura orale: la modalità di rappresentare, e quindi di pensare, il corpo. Anche in questa sezione di lavoro è possibile cogliere strette analogie tra il dato pittorico e quello linguistico: infatti, una serie di passi tratti dall'Iliade¹³ rivela come in Omero non esista un termine che indichi il corpo nella sua interezza, inteso come insieme di parti tra loro unite: in Omero il corpo è, metonimicamente pensato e nominato come “braccia”, “gambe”, “collo”¹⁴; come conformazione fisica, δέμας; come pelle¹⁵; o, in generale, come membra, μέλεα.

Altrettanto avviene nell'arte figurativa in cui il corpo è raffigurato non come organismo nella sua unità, ma ciascuna parte è rappresentata in ciò che ad essa è peculiare. Questo a conferma ulteriore di un pensiero che non astrae e che non riduce ancora il molteplice all'unità¹⁶.

L'unità didattica prosegue con alcune ore dedicate all'altro tema in esame: la cerimonia funeraria.

È la volta del confronto tra rito funebre di Ettore in Iliade XXIV, 718-804 e la raffigurazione di πρόθεσις ed ἐκφορά

in alcuni grandi vasi del Geometrico (vd. figure 4 e 5).

Nell'analisi di questi testi si procede con le stesse dinamiche di interazione tra studenti e docenti, le stesse modalità operative, gli stessi ambiti di indagine (lessicale, iconografica, comunicativa).

In questa sede non si ripropone nel dettaglio l'intervento, per concentrarsi piuttosto sulla descrizione dell'ultima sequenza del modulo relativa al test di verifica proposto.

Verifica finale

Il confronto sull'esperienza ha indotto a costruire un modello di verifica che testasse non tanto, o non solo, le conoscenze acquisite dagli studenti, ma anche e soprattutto le competenze di analisi maturate nel corso dell'indagine. Anche a questo riguardo l'attività di compresenza ha costituito un plusvalore per i docenti impegnati a mettere in gioco risorse personali, originalità di spunti, riflessioni docimologiche proprio in vista di una prova che doveva risultare una sintesi e non la somma di sezioni dedicate a ciascuna disciplina.

È stato così approntato un test che ha permesso agli studenti di misurarsi

Il confronto sull'esperienza ha indotto a costruire un modello di verifica che testasse soprattutto le competenze di analisi maturate nel corso dell'indagine

col “nuovo” e confrontarlo, nel corso del modulo, con i dati rilevati.

È stata loro richiesta un'indagine trasversale su alcuni passi di Omero¹⁷ non esaminati in precedenza, dai quali cogliere:

- i termini possibili appartenenti al campo semantico della navigazione, del corpo, del lutto;
- gli indicatori linguistici della paratassi e i caratteri della comunicazione orale;
- le espressioni formulari (epiteto e verso);
- una relazione di significato possibile tra l'epiteto ricorrente “Achille pie' veloce” e la concezione del corpo in Omero;
- gli indicatori di paratassi nella composizione decorativa di altri vasi appartenenti al periodo geometrico; gli elementi figurativi affini a quelli delle immagini analizzate in classe.

La tipologia di verifica ha consentito di valorizzare tutti gli apporti originali di riflessione già evidenziati dagli studenti nel corso della compresenza in classe e ha confermato le versatili abilità di analisi del testo maturate dall'esperienza di lavoro.

Alcune considerazioni finali

Per non condannare il sapere alle ceneri, la scuola deve trasmettere il sapere stesso adeguandosi alla rivoluzione cognitiva in atto nell'universo contemporaneo.

La compresenza è forse il terreno più adatto per raccogliere la sfida di una didattica rinnovata che deve cercare di declinare la classicità nella contemporaneità, in quanto si configura come spazio ideale in cui implementare la consueta prassi didattica, fondata per lo più sulla comunicazione verbale, con il contributo di originali metodologie e nuove tecnologie che consentono il recupero della dimensione sensoriale, *in primis* “il vedere”.

In linea anche con la riflessione sviluppata nel Convegno tenutosi a Verona nel 2005 sul tema “Comprendere e comunicare l’antico”¹⁸, l’esperienza sopra descritta conferma che la compresenza:

- si configura come uno spazio dinamico, caratterizzato dalla dimensione dialogica e, quindi, problematica dell’indagine (lezione meno frontale e più interattiva);
- si struttura come un’area aperta a più saperi disciplinari che, pur mantenendo ciascuno la propria specifica identità, cercano di contaminarsi per aprire nuovi orizzonti di conoscenza e di metodo;
- si struttura come esperienza euristica,

capace cioè di attivare ricerca, di porsi, di fronte a un fenomeno culturale, in modo problematico e non chiuso;

■ si configura come un’area/esperienza di ricerca ad ampio spettro che mette in gioco (come nel nostro caso) tre materie ma valorizza anche, attraverso rimandi e richiami, altre discipline come l’antropologia, la storia delle religioni, l’archeologia, la linguistica, aiutando gli studenti stessi a comprendere la complessità dell’approccio al sapere.

Un altro aspetto valorizzato nell’esperienza è la centralità del testo, sia letterario sia iconico, in una didattica che trasforma, grazie alla compresenza stessa, la ricerca specialistica monodisciplinare (ad esempio in Greco) in sorgente di indagini “altre” che non sviliscono, anzi potenziano l’analisi testuale e inoltre permettono di valorizzare diverse forme di competenza.

A conclusione del modulo gli studenti stessi hanno affermato che la compresenza ha reso attraente l’apprendimento: basti questo per credere nella positività dell’esperienza!

Riepilogo bibliografico in ordine di citazione

- M. Mc Lhuan, *Gli strumenti del comunicare*, Est, Milano, 1997.
- M. Mc Lhuan, *La galassia Gutenberg. Nascita dell’uomo tipografico*, Armando, Roma, 1998.
- M. Vetta, *Immagini e Poesia*, in *La civiltà dei Greci. Forme, luoghi, contesti*, Carocci, Roma, 2001.
- E. A. Havelock, *Cultura orale e civiltà della scrittura*, Laterza, Bari, 1999.
- W. J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna, 1986.
- B. Snell, *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, Einaudi, Torino, 2002.
- G. Reale, *Corpo, anima e salute. Il concetto di uomo da Omero a Platone*, Einaudi, Torino, 1999.
- M. Baldini, *Storia della comunicazione*, Newton Compton, Roma, 2003.
- F. Butturini (a cura di), *Comprendere e comunicare l’antico. Seminario sulla licealità classica*, Atti del Convegno Nazionale, Verona 12-14/10/2005, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Quaderni n° 7, Verona, 2006.

¹ Cfr. M. Mc Lhuan, *Gli strumenti del comunicare*, Est, Milano, 1997; M. Mc Lhuan, *La galassia Gutenberg. Nascita dell’uomo tipografico*, Armando, Roma, 1998.

² M. Vetta, *Immagini e Poesia* in *La civiltà dei Greci. Forme, luoghi, contesti*, Carocci, Roma, 2001, pp. 185-223.

³ E. A. Havelock, *Cultura orale e civiltà della scrittura*, Laterza, Roma-Bari, 1999.

⁴ W. J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna, 1986.

⁵ B. Snell, *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, Einaudi, Torino, 2002, in particolare il cap. I, *L’uomo nella concezione di Omero*.

⁶ G. Reale, *Corpo, anima e salute. Il concetto di uomo da Omero a Platone*, Einaudi, Torino, 1999.

⁷ M. Baldini, *Storia della comunicazione*, Newton Compton, Roma, 2003.

⁸ Rispettivamente il naufragio di Odisseo in Hom. *Od.* XII, 397-425 e il rito funebre di Ettore in Hom, *Il.* XXIV, 718-804.

⁹ A riguardo del concetto di “enciclopedia omerica” cfr. Havelock, *op. cit.*, cap. IV, pp. 49-71.

¹⁰ Il passo è quello citato in nota 8 (Hom., *Od.* XII, 397-425).

¹¹ Cfr. ad esempio Hom., *Il.* XVI, 742.

¹² In particolare i vv. 1-9.

¹³ *Il.* XIII, 59-80; XXII, 337-343; XXIV, 405-415. Si fa comunque presente che essi sono stati proposti agli studenti a titolo di esempio, senza pretesa di esaustività bibliografica sull’argomento affrontato.

¹⁴ Le parti dotate di articolazioni sono dette γῦα.

¹⁵ La pelle, nella sua duplice definizione di pellicola, δέρμα, e di involucri o incarnato, χρώς.

¹⁶ Si veda Snell, *op. cit.*, in particolare il cap. I. Saranno scrittura e filosofia a far maturare i processi di astrazione: si veda, a riguardo, Reale, *op. cit.*, pp. 15-19: “Solo con la nascita del pensiero filosofico si è imparato a considerare la molteplicità delle cose e dei loro vari aspetti nell’ottica dell’unità concettuale”. Egli sottolinea come σῶμα, in Omero, indichi il cadavere, il corpo morto perché “nel corpo morto, ossia nel cadavere scompaiono le molteplici funzioni differenziate dei vari organi, e quindi questi si identificano nel non essere più ciò che erano, irrigidendosi e quindi confondendosi nell’immobilità della morte”.

¹⁷ *Il.* XVIII, 231-236, 350-355; XXIV, 707-715; *Od.* II, 420-430; V, 385-393; IX, 482-486.

¹⁸ F. Butturini (a cura di), *Comprendere e comunicare l’antico. Seminario sulla licealità classica*, Atti del Convegno Nazionale, Verona 12-14/10/2005, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Quaderni n° 7, Verona, 2006.