Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità

Corso di Laurea Magistrale in
Lettere Classiche e Storia Antica

La traduzione scolastica del latino dal "traduttese" allo sviluppo delle competenze: statuto, metodi, strategie e rischi didattici

Relatore:

Ch.mo Prof. Francesco Lubian

Correlatore:

Ch.mo Prof. Luigi Salvioni

Laureando/a:

Silvia Zarattini

Matricola: 1231485

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

SOMMARIO

Introduzione 5

1 Lo statuto della traduzione in ambito didattico 7

1.1 Cos'è la traduzione 7

1.2 La traduzione nella tradizione latina 7

1.2.1 Come si deve tradurre: la riflessione di Girolamo traduttore 7

1.2.2 Perché è impossibile tradurre *verbum e verbo* 9

1.2.3 Traduzione come esercizio dell'arte oratoria 12

1.3 La traduzione nel dibattito otto-novecentesco 14

1.3.1 Le critiche al grammaticalismo nel primo Ottocento 15

1.3.2 La Legge Casati e l'insegnamento del latino nell'Ottocento italiano 17

1.3.3 Riflessioni sulla traduzione: dall'Ottocento a Monti 18

1.4 La traduzione a scuola oggi 27

1.4.1 Come viene insegnata la traduzione 28

1.4.2 Come viene svolta la traduzione e quali risultati si ottengono 29

2 Tendenze del traduttese scolastico 33

2.1 Corrispondenza biunivoca tra costrutto antico e scolastico 35

2.2 Rispetto dell'*ordo verborum* 37

2.3 Corrispondenza numerica 40

2.4 Qualche cenno sulla chiusura preventiva del lessico 41

2.5 "Norme" del *traduttese*: gabbie che danno certezza 43

3 I metodi didattici e la traduzione 47

3.1 Il metodo grammaticale-traduttivo 48

3.1.1 Breve storia e descrizione del metodo 48

3.1.2 Il ruolo della traduzione 51

3.1.3 Il ruolo della versione 53

3.2 Il metodo della grammatica della dipendenza 56

3.2.1 Breve storia e descrizione del metodo 57
3.2.2 Il ruolo della traduzione 60
3.2.3 Il ruolo della versione 62
3.3 Il metodo generativo-trasformazionale.....64
3.3.1 Breve storia e descrizione del metodo 64
3.3.2 Il ruolo della traduzione 66
3.3.3 Il ruolo della versione 68
3.4 Il metodo induttivo contestuale 71
3.4.1 Breve storia e descrizione del metodo 72
3.4.2 Il ruolo della traduzione 74
3.4.3 Il ruolo della versione 76
3.5 Conclusione 79
4 Sviluppo di competenze traduttive attraverso la modalità di verifica.....81
4.1 Sviluppo delle competenze 86
4.1.1 Un'accurata selezione dei brani 89
4.1.2 L'ampliamento del testo 90
4.1.3 Quesiti sulla comprensione del testo.....91
4.2 La nuova seconda prova dell'Esame di Stato 92
5 L'utilizzo delle traduzioni e la proposta di analisi contrastiva 99
5.1 Usare le traduzioni.....99
5.1.1 L'influsso sulla motivazione.....99
5.1.2 L'influsso sulla lingua madre 101
5.2 L'analisi contrastiva 103
Conclusioni 113
Riferimenti bibliografici.....115

INTRODUZIONE

Chi provi a collocare il dibattito odierno sulla traduzione scolastica del latino nella storia millenaria delle discussioni che hanno investito quest'attività rischia di trovarsi spaesato: da un lato avrà l'impressione di assistere all'ennesima replica di opposizioni scontate perché troppo generiche quali quelle fra "letterale" e "libero", fra "versione" e "interpretazione", fra "fedeltà" e ancora "libertà", col rischio di giungere alla conclusione che non si sia fatta poi molta strada in tanti anni; dall'altro non potrà fare a meno di osservare come manchi nella discussione odierna – fra gli addetti ai lavori come nella pubblicistica – quel carattere di profonda urgenza che spingeva un Girolamo a comporre l'epistola a Pammachio, un'urgenza che ne rendeva così intense e polemiche le prese di posizione.

Il fatto è che, quando tradurre è un imperativo, allora la discussione sul come farlo diventa veramente feconda.

Il dovere di far fare agli studenti liceali *le versioni di latino* non è scomparso – è vero – nel più recente quadro normativo, ma è sopravvissuto al termine di uno scontro che ha concretamente rischiato di sacrificarlo del tutto a favore di altri metodi di fruizione dei classici. Che la sopravvivenza non risponda a una profonda e diffusa convinzione della necessità che lo studente si confronti col testo antico in originale sembra confermato dal fatto che, in molte scuole, questo tipo di esercizio continua a perdere peso. Figlia dello stesso scetticismo si può anche considerare la perdurante tolleranza per pratiche di resa del testo che fanno uso di un lessico stereotipato e che rinunciano a qualsiasi tentativo di dar voce agli intenti comunicativi dello scrittore latino, per accontentarsi di replicarne la sintassi, anche a costo di violentare quella italiana. Parliamo ovviamente del famigerato *traduttese*, argomento non secondario in questa tesi. La perpetuazione di pratiche obsolete sul piano linguistico e poco produttive su quello didattico è sintomo e insieme alimento della sfiducia nell'importanza dell'esercizio della traduzione a fini educativi. La speranza che ha ispirato questo lavoro è che un progetto metodico di superamento del *traduttese* scolastico, agevolato dall'innesto nel metodo "tradizionale" d'insegnamento di risorse messe a disposizione da concezioni grammaticali più aggiornate, nate da studi della linguistica moderna, possa spezzare quel circolo vizioso e far emergere con rinnovata evidenza come sia naturale e necessario che chi studia una lingua antica ne traduca

con sforzo personale una serie di testi. Anche in questo settore, come sempre quando si parla di scuola, prima delle metodologie vengono le motivazioni.

Per affrontare queste tematiche la tesi si articola come segue: nel primo capitolo è illustrato lo statuto della traduzione del latino a partire da Plinio il Giovane con l'*epistola* 7, 9 e Girolamo con l'*Epistola de optimo genere interpretandi*, che danno una chiara idea di come la traduzione venisse considerata dagli antichi un'attività intellettuale e creativa con vantaggiose influenze in campo retorico. Si è passati poi a considerare l'evoluzione del ruolo scolastico della traduzione, esaminando l'insegnamento della lingua latina in Italia tra '800 e '900, per poi arrivare a descrivere la situazione attuale, in cui i risultati traduttivi sono spesso sconfortanti a causa dello statuto ambiguo della versione tra i banchi di scuola: mero accertamento grammaticale che sa esprimersi solo attraverso il sopracitato *traduttese*, a cui una ricognizione delle sue tendenze è dedicata nel secondo capitolo.

Il terzo capitolo è invece dedicato alla descrizione del ruolo della traduzione in quattro dei più diffusi metodi d'insegnamento del latino; l'analisi di un manuale di riferimento per ciascun metodo, in particolare, consentirà di osservare più da vicino il trattamento che ognuno di essi riserva alle versioni.

Nel quarto capitolo si dà spazio alla proposta di cambiamento della modalità con cui si verifica l'apprendimento. A partire infatti da considerazioni che criticano la tradizionale versione decontestualizzata si instaura una riflessione a proposito dell'ampliamento delle competenze che andrebbero coinvolte in questo compito, cioè le competenze extralinguistiche, che troverebbero una realizzazione pratica nel cambiamento del metodo di verifica, di cui l'esame finale costituisce il paradigma; è così che viene illustrata la struttura della nuova seconda prova dell'Esame di Stato del liceo classico.

La tesi si conclude con una proposta relativa all'uso delle traduzioni. Viene illustrata per questo una proposta d'esercitazione didattica avanzata da Antonio Portolano, l'analisi contrastiva, che trova un'applicazione pratica interessante con i brani poetici, arrivando a legittimare così la loro presenza anche nelle ore di grammatica e traduzione, non solo in quelle di letteratura.

Le questioni sollevate spesso si espandono oltre ai confini del latino per abbracciare in generale la didattica delle lingue classiche, quindi non sarà raro trovare, all'interno della tesi, riferimenti anche alla lingua greca.

1 LO STATUTO DELLA TRADUZIONE IN AMBITO DIDATTICO

1.1 COS'È LA TRADUZIONE

Dal punto di vista linguistico, la traduzione è un'attività che prevede la decodifica di un messaggio composto in una lingua di partenza (LP) e la sua ricodifica in una lingua d'arrivo (LA)[1]. Ma è evidente che l'attività traduttiva eccede questa definizione di base: si tratta infatti di un lavoro che è, oltre che linguistico, interpretativo, e che come fine ultimo mira a conciliare il pensiero e il tono dell'originale con le possibilità espressive della LA[2]. Questo passaggio tra due codici linguistici stimola «la riflessione sui meccanismi del linguaggio»[3] e permette una conoscenza culturale arricchita dal confronto con altre e, nel caso del latino, precedenti culture.

1.2 LA TRADUZIONE NELLA TRADIZIONE LATINA

1.2.1 Come si deve tradurre: la riflessione di Girolamo traduttore

Sul delicato passaggio tra LP e LA, come noto, si sono spese molte riflessioni già nell'antichità classica, specialmente da parte dei Romani, protagonisti di una civiltà letteraria fin dalle origini fondata sul *vertere*. Un punto di riferimento fondamentale è rappresentato dall'*Epistula de optimo genere interpretandi* di Girolamo, in cui il Padre della Chiesa espone a Pammachio le sue idee in materia di traduzione dando vita a un piccolo trattato sul tema. Il suo punto di vista su come debba essere effettuata una traduzione è celeberrimo e molto chiaro (Hier. *epist.* 57, 5, 2):

[1] Garbugino, 1993, p.106. La definizione qui data viene ribadita nel 1998 nella *European Translation Platform* (Rega, 2001, p. 24, v. anche Bertazzoli, 2006, pp.14 – 15).
[2] Ronconi, 1971, pp. 108-9.
[3] Traina, 1995, p. 430.

Ego enim non solum fateor, sed libera voce profiteor me in interpretatione Graecorum […] *non verbum e verbo, sed sensum exprimere de sensu*.

La contrapposizione è netta: si può tradurre o *verbum e verbo* – cioè parola per parola – oppure *sensus de sensu*, quindi, come si direbbe oggi, in modo "libero". Girolamo appoggia la seconda opzione, secondo la quale la traduzione deve riportare il significato integrale del discorso, non quello delle singole parole[4] e, a sostegno della propria tesi, cita l'esempio della prassi traduttiva dei commediografi antichi (Terenzio, Plauto e Cecilio Stazio), capaci di preservare la grazia e l'eleganza dello stile di Menandro e degli altri *comici ueteres* rifuggendo da un letteralismo che gli eruditi non possono che giudicare di cattivo gusto (Hier. *epist.* 57, 5, 5):

Numquid haerent in verbis ac non decorem magis et elegantiam in traslatione conservant? Quam vos veritatem interpretationis, hanc eruditi κακοζηλίαν *nuncupant*.

L'adempimento del compito è rappresentato dal verbo *conseruo*, che indica la consapevolezza del traduttore verso i propri obblighi nei confronti dell'originale[5].
Nel prosieguo del passo, Girolamo si scaglia contro chi lo tacciava di essere un *falsarius*[6], sulla base della convinzione che la *ueritas interpretationis* del testo sacro si raggiungesse solo traducendo *uerbum de uerbo*, e accusa a sua volta i propri avversari di κακοζηλία*,* termine greco usato spesso da Girolamo con il significato di «cattiva imitazione», «cattivo gusto»[7], per indicare eccessi legati alla traduzione letterale[8], che sfociano in soluzioni linguisticamente discutibili ed errate, e nello specifico in goffe imitazioni dello stile dovute alla mancanza di giudizio estetico[9].
In questo stesso paragrafo, per avvalorare il proprio pensiero Girolamo riporta diverse testimonianze dell'antichità classica, citando, primo tra tutti Cicerone, *huius rei magister*[10], che nel *De optimo genere oratorum* riporta queste idee sul lavoro di traduzione (Cic. *opt. gen*. 14):

---

[4] Bartelink, 1980, p. 6.
[5] Bartelink, 1980, p. 58.
[6] Hier. *epist*. 57, 2, 3.
[7] Moreschini, San Gerolamo, Lettere, p. 391.
[8] Bona, 2008, p. 118, n. 76.
[9] Bartelink, 1980, p. 58.
[10] Hier. *epist* 57, 5, 2.

Nec converti ut interpres, sed ut orator, […] *non pro verbo verbum necesse habui reddere, sed genus omne verborum vimque servavi, non enim me ea adnumerare lectori putavi oportere, sed tamquam adpendere.*

Dalle parole dell'Arpinate emerge una netta presa di posizione in relazione al suo metodo di lavoro come traduttore: egli non traduce come un *interpres*, cioè un traduttore che traduce parola per parola, ma come un *orator*, che ricrea liberamente, rende "sua" la materia e la imprime di uno stile personale[11] dando importanza alla forma per fare emergere le cifre stilistiche della traduzione[12].
Del resto anche le parole dell'*Ars poetica* di Orazio, citate poco dopo, appoggiano la stessa visione: *nec verbum verbo curabis reddere fidus / interpretes* (Hor. *ars* 133-134).

1.2.2 Perché è impossibile tradurre *verbum e verbo*

«Fedeltà e libertà […] sono i concetti tradizionali in ogni disputa sulle traduzioni»[13]: l'oscillazione fra questi due poli rappresenta infatti il dilemma del traduttore. Le riflessioni di Girolamo e la sua sconfessione del metodo traduttivo "letterale" (*verbum e verbo*) derivano dall'impossibilità che l'autore attribuisce a tale resa ai fini della produzione di una traduzione corretta, cioè in grado di esprimere il *sensum* di LP con l'utilizzo delle *proprietates* di LA, i due piani che il traduttore deve sapientemente conciliare.
Il fine della traduzione, espresso nella sua essenza nell'*epist*. 57, 5, 2 (*ut proprietates alterius linguae suis proprietatibus explicaret*), riporta al suo interno due questioni cardine: da un lato l'«intervento finalizzato a rendere chiaramente ciò che in una lingua è espresso attraverso i suoi peculiari mezzi espressivi attraverso mezzi espressivi caratteristici dell'altra»[14], espresso attraverso il verbo *explicare*, dall'altro l'indispensabilità di un'ottima conoscenza di LP e LA, per comprendere il *sensus* e le *proprietates* della lingua, le sue peculiarità idiomatiche difficili da rendere in

[11] Ronconi, 1971, p. 107.
[12] Bartelink, 1980, p. 54.
[13] Nergaard, 1993, p. 231.
[14] Bona, 2008, p. 49.

traduzione[15], tra le quali si annoverano lessico, espressività stilistica e caratteristiche grammaticali[16].
Su quanto sia complesso trasferire le *proprietates* di LP in LA viene in testimonianza la premessa alla traduzione di Girolamo del *Chronicon* di Eusebio, a sua volta riportata all'interno dell'epistola a Pammachio (Hier. *chron. praef*. 2):

Difficile est alienas lineas insequentem non alicubi excedere, arduum, ut, quae in alia lingua bene dicta sunt, eundem decorem in traslatione conservent. Significatum est aliquid unius verbi proprietate: non habeo meum, quo id efferam, et, dum quaero inplere sententiam, longo ambitu vix brevis viae spatia consummo. Accedunt hyperbatorum anfractus, dissimilitudines casuum, varietates figurarum, ipsum postremo suum et, ut ita dicam, vernaculum linguae genus; si ad verbum interpretor, absurde resonant; si ob necessitatem aliquid in ordinem in sermone mutavero, ab interpretis videbor officio recessisse.

Da questo passo emerge il punto dell'espressione del lessico, che Girolamo confessa essere particolarmente problematico: *longo ambitu vix brevis viae spatia consummo*, "compio a fatica con un lungo giro un breve tratto di strada". Risulta impossibile mantenere la *brevitas* di LP e conseguentemente approntare una traduzione *verbum e verbo*, perché o si viene meno al *vernaculum linguae genus,* cioè si tradiscono le caratteristiche peculiari della lingua, il suo DNA, o si viene meno al compito di *interpres*.
Nella conclusione dell'epistola a Pammachio Girolamo riporta un esempio di come il passaggio tra due lingue sia spinoso (*epist*. 57, 11, 4):

Huius rei exemplum ex nostro sermone capere possumus. Quanta enim apud Graecos bene dicuntur, quae, si ad verbum transferamus, in Latino non resonant, et e regione, quae apud nos placent, si vertantur iuxta ordinem, apud illos displicebunt!

Già Cicerone, nel passo del *De optimo genere interpretandi* citato da Girolamo, aveva del resto ricollegato l'impossibilità della traduzione letterale al fatto che questo metodo

[15] Bartelink, 1980, p. 52.
[16] Bona, 2008, p. 70.

si allontana completamente dal vero obiettivo dell'attività traduttiva, cioè la resa della *verborum vis* (Cic. *opt. gen*. 14):

Sententiis isdem et earum formis tam quam figuris, verbis ad nostram consuetudinem aptis. In quibus non pro verbo verbum necesse habui reddere, sed genus omne verborum vimque servavi. Non enim me ea adnumerare lectori putavi oportere, sed tamquam adpendere.

E l'attenzione allo stile, essenziale per esprimere il *sensus*, è ciò a cui si deve puntare se si vuole restituire l'autenticità completa del testo, che non può prescindere dalla LA, come l'Arpinate ribadisce alla fine del trattato, nell'ultimo passo citato da Girolamo (Cic. *opt. gen*. 23):

Quorum ego, *orationes si, ut spero, ita expressero virtutibus utens illorum omnibus, id est sententiis et earum figuris et rerum ordine, verba persequens eatenus, ut ea non abhorreant a more nostro, quae si e Graecis omnia conversa non erunt, tamen, ut generis eiusdem sint, elaboravimus*.

Ancora una volta Girolamo non manca di portare assertori alla propria tesi. Nel corso del testo la posizione contro la traduzione letterale viene amplificata presentando la traduzione fedele come ostacolo alla comprensione: secondo lo Stridonense, infatti, «proprio la fedeltà letterale nei confronti della sintassi sconvolge del tutto la riproduzione del senso e rischia di condurre diritto e filato all'inintelligibilità»[17] (Hier. *epist*. 57, 6, 1):

Ex alia in aliam linguam ad verbum expressa translatio sensus operit et veluti laeto gramine sata strangulat. Dum enim casibus et figuris servit oratio, quod brevi poterat indicare sermone, longo ambitu circumacta vix explicat. Hoc igitur ego vitans ita beatum Antonium te petente transposui, ut nihil desit ex sensu, cum aliquid desit ex verbis. Alii syllabas aucupentur et litteras, tu quaere sententias.

[17] Nergaard, 1993, p. 232.

Più avanti, invece, descrive le traduzioni dal greco di Ilario di Poitiers, attraverso una metafora, come un'impresa bellica in cui quello che è da conquistare è il *sensus* (Hier. *epist*. 57, 6, 3):

In Latinum vertit e Graeco […] *quasi captivos sensus in suam linguam victoris iure transposuit.*

1.2.3 Traduzione come esercizio dell'arte oratoria

Già nella tradizione latina, del resto, il *vertere* era concepito come un tipo di attività *laboriosum […] et taedio plenum, sed difficultate ipsa fructuosum*[18] e caratterizzata da una peculiare situazione anche all'interno del curriculum delle *exercitationes* retoriche, e quindi con un ruolo in ambito didattico.
Plinio il Giovane nell'epistola 7, 9, indirizzata al giovane amico Fusco, presenta la traduzione come un'attività *utile in primis*, la cui utilità pratica è rivolta al miglioramento delle abilità retoriche e alla formazione, quindi, del miglior oratore[19]. *Quo genere exercitationis proprietas splendorque verborum, copia figurarum, vis explicandi, praeterea imitatione optimorum similia inveniendi facultas paratur* (*epist*. 7, 9, 2): la pratica traduttiva dal greco e il confronto con gli autori migliori rappresentano insomma, a detta di Plinio, degli strumenti preziosi per acquisire doti come la proprietà di linguaggio, l'eleganza dello stile, l'abbondanza di forme espressive e l'efficacia di esposizione.
Secondo la definizione che dà Cicerone, infatti, il miglior oratore è quello che è in grado di esprimere ciò che è adeguato e richiesto dall'occasione (Cic. *opt. gen.* 1):

Optimus est enim orator, qui dicendo animos audientium et docet et delectat et permouet. Docere debitum est, delectare honorarium, permovere necessarium.

Ottenere un simile risultato è possibile attraverso anche un'attività che nasce dalla traduzione, ma che è destinata a sorpassarla[20]: si tratta dell*'imitatio / aemulatio* e della

[18] Plin. *epist*. 7, 9, 6.
[19] Keeline, 2013, p. 241.
[20] Keeline, 2013, p. 243.

eventuale competizione che può nascere attraverso il confronto con il testo originale[21] (Plin. *epist*. 7, 9, 3-4):

Nihil offuerit quae legeris hactenus, ut rem argumentumque teneas, quasi aemulum scribere lectisque conferre, ac sedulo pensitare, quid tu quid ille commodius. Magna gratulatio si non nulla tu, magnus pudor si cuncta ille melius. Licebit interdum et notissima eligere et certare cum electis. Audax haec, non tamen improba, quia secreta contentio: quamquam multos videmus eius modi certamina sibi cum multa laude sumpsisse, quosque subsequi satis habebant, dum non desorant, antecessisse.

La natura competitiva che nell'antichità aveva l'imitazione[22] è un argomento molto caro a Plinio, che vi riconosce un potenziale arricchimento culturale e un affinamento della padronanza linguistica, obiettivo centrale per chi fa dell'eloquenza il proprio mestiere.
In seguito Plinio sposta il focus della lettera sull'operazione di revisione e correzione, che segue il lavoro di traduzione e di imitazione precedentemente esposti (Plin. *epist*. 7, 9, 5-6):

Poteris et quae dixeris post oblivionem retractare, multa retinere plura transire, alia interscribere alia rescribere. Laboriosum istud et taedio plenum, sed difficultate ipsa fructuosum, recalescere ex integro et resumere impetum fractum omissumque, postremo nova velut membra peracto corpori intexere nec tamen priora turbare.

Nuovamente, l'autore dedica la propria esposizione al profitto che si può trarre da questa attività, di traduzione, imitazione, emulazione e revisione del proprio lavoro. La limatura che risulta dalle correzioni è descritta come fruttuosa, ma difficile, anche attraverso la metafora in cui mette in guardia dai rischi di danneggiare l'originale ultimato, il *peractum corpus*, con l'aggiunta di *nova membra* inappropriate.

Fino a tutto il Tardoantico, dunque, la traduzione è presentata come un'attività da svolgere *exercendi ingenii causa* (Hier. *chron. praef*. 1), in grado cioè di far acquisire

[21] Keeline, 2013, pp. 242-243.
[22] Keeline, 2013, p. 243.

spirito critico grazie alla capacità di analisi maturata nel corso dell'attività. Come già affermava Plinio, infatti, *intelligentia ex hoc et iudicium adquiritur* (Plin. *epist.* 7, 9, 2), una *sententia* in cui *intelligentia* esprime un'idea astratta e filosofica, mentre *iudicium* è un termine retorico traducibile con "senso critico", che verifica l'idoneità dell'*inventio* e corregge la produzione dell'*ingenium*[23].

Per fare un esempio dei vantaggi apportati dalla traduzione, Plinio sempre in 7, 9, 2 afferma: *quae legentem fefellissent, transferentem fugere non possunt*, osservazione che Keeline senza indugio rivolge ai critici testuali esortandoli a produrre una traduzione dei testi che recensiscono[24].

Anche sul criterio da usare per la scelta dei testi da leggere, e in generale da cui trarre benefici stilistici, Plinio offre una sua considerazione: *multum legendum esse, non multa*.

La mente, soprattutto quella di chi con le parole deve persuadere, deve essere alimentata ed esercitata nella varietà per ottenere dei frutti (Plin. *epist*. 7, 9, 7):

ut enim terrae variis mutatisque seminibus, ita ingenia nostra nunc hac nunc illa meditatione recoluntur.

La traduzione appartiene alle attività stimolanti che danno la possibilità di cimentarsi in diversi generi, nella composizione e nel dare linfa vitale al nostro intelletto, e quindi alla nostra penna. Perciò, oltre ad essere un esercizio di stile che deve formare l'abilità di espressione, rappresenta un esercizio della mente: *sic hominum ingenium flecti ducique per artes / non rigida doctas mobilitate decet* (Plin. *epist*. 7, 9, 11, vv. 7-8), dove la traduzione appartiene a queste *artes doctas.*

1.3 LA TRADUZIONE NEL DIBATTITO OTTO-NOVECENTESCO

Plinio il Giovane e Girolamo si riferiscono naturalmente a una situazione molto diversa da quella che caratterizza l'odierno mondo della scuola: per i due autori latini, infatti, la traduzione era funzionale all'acquisizione di capacità espositive e al miglioramento

[23] Keeline, 2013, p. 244.
[24] Keeline, 2013, p. 243.

stilistico in campo retorico, mentre nelle nostre scuole la traduzione spesso non è altro che l'occasione di verifica di precetti grammaticali imparati in classe.
Ma prima di arrivare a parlare nello specifico della traduzione scolastica dei giorni nostri, è importante considerare l'evoluzione del ruolo scolastico della traduzione, prendendo in considerazione la situazione dell'insegnamento delle lingue classiche in Italia tra l''800 e il '900.

1.3.1 Le critiche al grammaticalismo nel primo Ottocento

Prima dell'Unità d'Italia gli Stati avevano organizzazioni scolastiche diverse e l'istruzione, soprattutto quella superiore, era amministrata dalle famiglie e dagli ordini religiosi.
In questo quadro, il latino, a cui si dedicava un maggior numero di ore rispetto ad altre materie, rappresentava il fulcro dell'istruzione, a cui però solo pochi potevano accedere[25].
Già agli inizi dell''800, come poi un secolo più tardi, il latino era considerato dunque la materia più "formativa" di tutte, con la funzione o la capacità di selezionare i talenti[26].
Lo studio di questa lingua seguiva ancora i principi della *ratio studiorum* gesuita e nonostante l'immobilismo normativo, non mancò una riflessione teorica da parte di diverse voci culturalmente rilevanti[27]. Una buona messa a punto del dibattito sette-ottocentesco, da Ludovico Antonio Muratori a Pietro Giordani, è fornita dall'antologia *Opinioni di parecchi scrittori sugli studi elementari e specialmente sulla maniera di insegnare la lingua latina* di Giovanni Scarabelli del 1824, in cui le posizioni dell'autore contro un metodo didattico invecchiato e che avvilisce gli ingegni vengono avvalorate da fonti autorevoli in materia di insegnamento della lingua latina. Le proposte dell'autore però non vogliono stravolgere il modello didattico tradizionale, ma migliorare le scuole e la pubblica istruzione.
Il punto di riferimento dei docenti, secondo Scarabelli, non può essere costituito da una minoranza di studenti destinati a calcare le aule di tribunali, sale operatorie o Chiese, ma da tutti quelli che, chiamati ad affrontare lo studio del latino, non si

[25] Balbo, 2007, p. 12.
[26] Balbo, 2007, pp. 17-18.
[27] Balbo, 2007, p. 12.

serviranno mai della disciplina al di fuori della scuola. Perché tutti possano trarre giovamento, quindi, la via da seguire sarebbe quella di far imparare «pochissimi precetti, tradur molto, e di pari passo progredir sempre coll'istruzione ed esercizio della favella italiana: senza saper la quale è assolutamente impossibile studiar con profitto una lingua morta»[28].

I giudizi dell'antologia allestita da Scarabelli vertono sulla «maniera di insegnare la lingua latina»[29], con un accento particolare su «temi quali la traduzione, la composizione latina e "l'abuso delle regole grammaticali latine"»[30]. Quello che, perciò, emergeva era la necessità di una palingenesi nell'insegnamento della grammatica: non si trattava «di discutere sul valore educativo o meno del latino o del greco, ma piuttosto di considerare gli obiettivi del loro insegnamento e i metodi con cui è stato praticato – ed è forse ancora praticato»[31]. L'antologia denunciava, «quale causa dello scadimento del latino, l'errata impostazione di metodi nell'insegnamento, ridotto ad un'arida trasmissione di forme grammaticali mortificanti, a danno dell'apprendimento della lingua»[32], che si presenta come un «laberinto» di norme grammaticali che tedia gli studenti e inverte l'ordine naturale e logico d'apprendimento della lingua, che dovrebbe prevedere la formalizzazione delle regole grammaticali alla fine e non all'inizio del percorso di acquisizione linguistica.

Le riflessioni di Giovanni Scarabelli prendono come riferimento le parole di «profondi conoscitori di questa favella»[33]: ciò su cui già all'epoca si discuteva e che veniva consigliato era di dedicare alla grammatica il tempo necessario per avere un'istruzione di base e subito dopo affacciarsi alla lettura dei classici, cioè cimentarsi nella lingua prima di dedicarsi a uno studio minuzioso della grammatica, affrontare letture degli autori e imparare lo stile direttamente da loro (così Flaminio e Filangieri). Lo studio precettistico della grammatica veniva inoltre criticato per l'inadeguatezza dell'età degli studenti, caratterizzati da menti ancora troppo acerbe per poter comprendere la "metafisica" che questa materia rappresenta (Muratori). Con Bandiera si punta il dito contro le regole, sterili e controproducenti per la vera conoscenza della lingua, e con Tagliazucchi si condannano gli esercizi proposti dagli

[28] Scarabelli, 1824, p. 6.
[29] Proverbio, 1981, p. 13.
[30] Balbo, 2007, p. 12.
[31] Proverbio, 1981, p.12.
[32] Proverbio, 1981, p. 13.
[33] Scarabelli, 1824, p.15.

insegnanti perché «inutili e ridicoli a cagione d'esempio»[34] e «disgrazia di quella povera gioventù»[35].
In riferimento alla traduzione, veniva criticato il fatto che gli studenti fossero obbligati a scrivere in una lingua che in realtà non conoscevano, e di cui non conoscevano nemmeno gli autori, per non parlare delle difficoltà espressive che avevano anche nella lingua madre (Soave).
In tutto ciò Scarabelli biasima la scuola e gli insegnanti, spesso non eccellenti, che non sembrano avere la consapevolezza di quanto il loro metodo non porti né frutto né piacere allo studente e al suo apprendimento.

1.3.2 La Legge Casati e l'insegnamento del latino nell'Ottocento italiano

La Legge Casati del 13 novembre 1859 (n. 3725) voleva riorganizzare la scuola elementare e superiore del Regno di Sardegna, disegnando un percorso di studio per chi voleva accedere ai livelli più alti di istruzione e laicizzando al tempo stesso l'insegnamento del latino, fino ad allora prerogativa delle congregazioni religiose[36].
All'atto pratico, l'istruzione secondaria doveva distinguere il percorso tecnico-professionale da quello liceale. In questo percorso, alle discipline classiche era riservato un monte orario che vedeva la prevalenza schiacciante del latino su tutte le altre discipline; lo studio grammaticale minuzioso si svolgeva nell'arco dei cinque anni di ginnasio, che dovevano essere propedeutici al triennio liceale e agli studi universitari.
La nuova legge, che dopo l'unificazione si estese a tutto il Regno d'Italia, ridimensionava il carattere retorico dello studio del latino – fine perseguito invece dai tempi di Plinio il Giovane e Cicerone fino alla scuola di latino dei Gesuiti –, a favore di una conoscenza culturale più ampia, non solo stilistica, che però doveva fare i conti con uno studio grammaticale autoreferenziale «incapace di condurre a una reale e diretta conoscenza dei testi e di una civiltà intera»[37].

[34] Proverbio, 1981, p. 16.
[35] Proverbio, 1981, p. 17.
[36] Balbo, 2007, p. 13.
[37] Baldo, 2012, p. 173.

Proprio per la difficoltà dimostrata dal metodo nel raggiungere degli obiettivi prestabiliti, e anche a causa del clima di incertezza e disorientamento scolastico che caratterizzava l'Italia postunitaria, fin dall'indomani dell'Unità furono nominate numerose Commissioni ministeriali, chiamate a proporre miglioramenti all'impostazione della Legge Casati. La più celebre è quella che il ministro Martini convocò nel 1893, composta da insegnanti di scuola secondaria «per cercare le cause del non adeguato profitto che dà nelle scuole classiche lo studio di quella importantissima disciplina [*scil*. il latino] e proporre rimedi»[38]. Giovanni Pascoli, che stese la relazione finale, faceva risiedere la causa di questo stato dell'insegnamento nel fatto che «si legge poco e poco genialmente» e la grammatica, come la metrica e la linguistica, disincentivava l'interesse e lo studio alla materia e provocava un calo di motivazione dell'apprendente[39].

Il problema dell'insegnamento del latino era legato al fatto che la lingua veniva imparata attraverso un metodo grammaticocentrico e che la modalità con cui si testava l'avvenuto apprendimento era la versione in classe. La traduzione era così vista «soltanto come mezzo di verifica dell'acquisto, da parte dello scolaro, di formule e schemi grammaticali»[40], e questo diventava anche il fine che lo scolaro tentava di raggiungere attraverso il riconoscimento delle norme. Lo scopo invece che diversi studiosi attribuivano al latino, come anche al greco, e cioè la lettura diretta delle opere degli autori antichi, veniva minato da questo sopra citato eccesso di grammaticalismo, che era, ed è tuttora un «pericolo da sventare»[41], e un mezzo che allontana dagli obiettivi che andrebbero perseguiti.

1.3.3 Riflessioni sulla traduzione: dall'Ottocento a Monti

È interessante notare come il rifiuto dell'insegnamento del latino fondato esclusivamente su «una messe di regole»[42] sia una costante dei giudizi degli autori antologizzati da Scarabelli, ma anche di importanti personaggi del secolo successivo. Tra questi sono da annoverare due figure fondamentali in ambito didattico e i loro contributi in materia: il primo è Giuseppe Zamboni, nato e vissuto a Verona tra il 1875

[38] Baldo, 2012, p. 174.
[39] Secondo Milanese la motivazione è uno dei due fattori insieme al metodo necessari per l'apprendimento (in Milanese, 2012).
[40] Ronconi, 1971, p. 109.
[41] Baldo, 2012, p. 181.
[42] Zamboni, citato in Proverbio, 1981, p. 49.

e il 1950, sacerdote, bibliotecario, umanista e maestro, che dedicò tutta la sua vita all'insegnamento. Tra il 1912 e il 1913 Zamboni pubblicò il *Saggio di un nuovo metodo per l'insegnamento della lingua latina,* opera in tre volumi, che rispondeva all'esigenza di creare non un nuovo programma ma un nuovo metodo, che ricalcasse quello utilizzato nell'apprendimento delle lingue moderne[43].

Un'altra figura eminente fu quella di Augusto Monti, scrittore e insegnante piemontese vissuto tra il 1881 e il 1966. Nei primi del '900, dopo la laurea in Lettere e Filosofia intraprese le prime esperienze didattiche, collaborazioni con periodici di prestigio e formò la sua consapevolezza antifascista, venata di un forte afflato pedagogico.

La sua coscienza spirituale rivolta verso le problematiche del presente si riflette nel suo libro *Scuola classica e vita moderna*, che aveva l'intento di riflettere e innovare vecchie consuetudini scolastiche[44].

Vediamo allora quali riflessioni scaturiscono in materia di traduzione a partire da questi autori e dalla questione dell'insegnamento del latino.

1.3.3.1 La versione dal latino all'italiano

Per prima cosa, il frutto dell'insegnamento normativo della grammatica si controllava attraverso la versione in classe, come spiega Giuseppe Zamboni nel suo *Saggio di un nuovo metodo per l'insegnamento della lingua latina,* una raccolta delle esperienze d'insegnamento ginnasiale «contro il grammaticalismo del metodo "prussiano" a favore di una maggiore interrelazione tra lessico, morfologia e sintassi»[45]. La descrizione di Zamboni è in buona parte sovrapponibile alle memorie scolastiche di chi, anche decenni dopo, abbia studiato latino: «proposto un brano, staccato da un contesto spesso necessario per l'intelligenza del dettato, si abbandonano gli scolari al loro acume. Allora comincia un febbrile fruscio di vocabolari. Ogni parola viene cercata sul dizionario, ogni vocabolo viene analizzato sommariamente, per vedere se sia soggetto, oggetto o complemento; si cerca di comprendere il latino scegliendo fra i significati che il vocabolario fornisce quello che pare più adatto al caso; finalmente si acconcia la versione in una veste più o meno italiana» e la versione dal latino

[43] G. Turrini, Mons. Giuseppe Zamboni, in Atti e memorie dell'Accademia di Agricoltura scienze e lettere di Verona, anno accademico 1950-51, pp. 281-304.
[44] Tesio, 1979, pp. 157-188.
[45] Ricucci, 2014, p. 86.

all'italiano è fatta «attraverso quella famosa costruzione che io mi compiaccio di chiamare piuttosto demolizione del periodo latino» (pp. 5-6).
Le riflessioni di Zamboni trovano un'eco in *Scuola classica e vita moderna* di Augusto Monti, del 1923, che nel capitolo dedicato alla versione dal latino e dal greco lamentava che «l'importanza della versione individuale dal latino e dal greco […] nel liceo italiano non sia stata adeguatamente riconosciuta»[46] e che, inoltre, non ci fosse da parte dei docenti un qualsivoglia criterio che guidasse l'assegnazione.
L'influenza sentita maggiormente da parte di studenti e insegnanti era quella «del "voto" e della "media"»[47], che faceva assegnare versioni individuali «quasi unicamente in vista del *periculum* della prova scritta d'esame finale, e con la preoccupazione di aver le "pezze giustificative" di certi voti, scritti su certi registri»[48].
E quindi il criterio assunto dagli insegnanti, ma anche dagli autori di antologie, nella selezione dei brani da tradurre era di tipo puramente strumentale: un passo «non si legge mica per curiosità di saperne il contenuto, per discuterne il significato, per assimilarne l'essenza, no; questo lo si "traduce", anzitutto per allenarsi a tradurre a suo tempo un altro "brano", l'ultimo se Dio vuole, quello che giunge da Roma»[49]. Il che giustifica anche il fatto che i passi su cui esercitarsi erano privi di note e riferimenti d'autore, perché «quello dal Ministero» non li forniva.
L'insegnamento scolastico del latino era infatti ridotto all'equazione: «pagina di latino (o di greco) = manubrio di allenamento e pezza giustificativa». Effettivamente stava diventando, e non per colpa degli studenti, «impossibile a indurre gli scolari a considerare qualunque passo di latino o di greco come un qualcosa che abbia un po' di senso comune: al punto che, mentre non è impossibile trovare in una classe di ginnasio o di liceo, tre quattro dieci giovani che siano in grado di "voltare" in italiano un passo latino o greco senza troppi stenti, è impossibile trovarne anche uno solo, che, "voltato" il passo, sappia poi, con parole sue, o rinarrati l'episodio o rifarti il ragionamento contenuto in quel passo stesso»[50].
Lo stesso pensiero è espresso, nello stesso periodo, dalle *Avvertenze* ai Programmi d'esame di ammissione alla I classe liceale della Riforma Gentile, che rendevano manifesta la difficoltà di arrivare a un alto grado di penetrazione del testo per la

[46] Monti, 1968, p. 72.
[47] Monti, 1968, p. 73.
[48] Monti, 1968, p. 73.
[49] Monti, 1968, p. 75.
[50] Monti, 1968, p. 76.

mediocrità a cui lo studente era abituato e che non riusciva a superare: «il candidato deve esporre [dei testi che ha letto] soprattutto il contenuto per evitare quello sconcio, oggi quasi comune, che i giovanetti che hanno tradotto quasi pagina per pagina il loro Cornelio e il loro Fedro, non sanno poi di che cosa essi parlino»[51].

Fermarsi a considerare come scopo dello studio del latino la mera traduzione è limitante e toglie al testo tutta l'essenza storica, culturale e letteraria di cui è espressione; sempre secondo Monti, infatti, «la versione individuale del latino e dal greco, senza cessare di essere in pari tempo esercizio di allenamento e documento di classificazione, può, anzi, deve essere uno dei tanti mezzi con cui si mira a raggiungere lo scopo del nostro insegnamento, che è, immediatamente, la conoscenza del mondo greco-latino»[52].

Monti sostiene anche che per raggiungere questo scopo, «il brano non rimanga un "brano", cioè qualcosa di monco di informe di irriconoscibile, ma sia sempre, con opportune e tempestive indicazioni, "integrato", cioè riferito al corpo da cui fu staccato e ricollocato nella sua sede naturale: opera tale, del tale autore, della tale epoca ecc. ecc. Oltracciò il passo abbia sempre il suo commento»[53].

Ma tutto nella scuola va concatenato e devono essere rispettate le relazioni tra le varie parti dell'insegnamento, per esempio accentuando il principio della coerenza tematica: «compito dell'insegnante, che su questo punto la pensi come noi, deve esser quello di scegliere questi passi con un certo metodo, raggruppandoli secondo l'argomento di cui trattano […] variandone l'argomento anno per anno, mettendo quei passi in relazione con le singole parti dell'insegnamento del greco e del latino, e anche con le altre discipline storico-filosofiche». Altri criteri utilizzabili sono quelli di «scegliere con lo scopo e il criterio di offrire ai giovani più o meno lunghe esemplificazione dell'opera letteraria degli autori, di cui via via si va trattando nel corso di letteratura» o ancora di assegnare brani «da una unica opera di un unico autore, ed esser posti fra loro in relazione con brevi riassunti dettati dall'insegnante»[54].

Dalle proposte quello che emerge è che «l'essenziale è che vi sia *un sistema*, *un criterio, un perché* in tutto quello che si fa in iscuola, l'essenziale è che si abbandoni

[51] Supplemento alla Gazzetta Ufficiale, n. 267, del 14 novembre 1923, p. 8.
[52] Monti, 1968, p. 76.
[53] Monti, 1968, pp. 76-77.
[54] Monti, 1968, pp. 78-79.

l'andazzo del "non sistema", del "non criterio"»[55] , che si superi quello che, con un'efficacissima immagine, Monti definisce «il dio Casaccio che imperava al ministero della Pubblica Istruzione»[56].

1.3.3.2 La versione dall'italiano al latino

Un'altra occasione di verifica dell'apprendimento è la versione dall'italiano al latino, questione alquanto discussa anche nel XIX secolo e che vedeva una divisione perfino tra i membri della Commissione del 1893. I grammatici, dopo aver "conficcato" nella memoria degli studenti tutte le regole e le eccezioni, «hanno estimato indispensabile […] esercitarli su di esse con volgari da trasportare in latino, quantunque di latino nulla intendessero per anche», scriveva Scarabelli definendo quest'ultimo un «irragionevole metodo»[57].

Ad appoggiare, un secolo più tardi, questa posizione si ergono, di nuovo, Zamboni e Monti. Il primo definisce la versione dall'italiano al latino come la prima tappa di verifica, precedente anche la versione dal latino, che l'insegnante usa per misurare il grado di apprendimento delle regole, e ne illustra così il procedimento: «nel brano che il professore detta, lo scolaro deve scoprire col suo acume e con la sua pratica tutte le regole introdotte e nascoste ad arte dall'autore del tema dettato, interpretarle bene e applicarle […] La versione dall'italiano in latino è dunque fatta attraverso la regola»[58].

Monti, nel capitolo dedicato a questo tema, schizza a grandi linee le tappe storiche di questo tipo di traduzione, a partire dal suo precursore, il componimento latino: «la versione dall'italiano […] non rappresenta che un avanzo della traduzione vigente al tempo in cui il ginnasio superiore e il liceo, o meglio, il corso di retorica e filosofia doveva metter lo scolaro in grado di "comporre" in latino, cioè di usare la lingua latina come mezzo di espressione del pensiero contemporaneo. […] Da quando la scuola classica s'era scissa dal seminario […] era cessata, per la comune, la necessità di acquistar nelle scuole quella sia per limitata abilità pratica nell'uso del latino, rimanendo pur nelle scuole l'istituto del "componimento latino" […] ma poi, svuotato di ogni contenuto pratico, questo esercizio andò decadendo; e decadde anche per

[55] Monti, 1968, p. 79.
[56] Balbo, 2007, p. 15.
[57] Scarabelli, 1824, pp. 27-28.
[58] Zamboni, 1912-1913, pp. 5-6.

l'altra più nobile ragione, che nessun scolaro fin d'allora, veniva più a capo di infilare con un po' di garbo quei quattro *cuius* di svolgimento; finché venne il momento che il componimento latino nelle nostre scuole secondarie fu abolito»[59]. E per riprendere il Tommaseo e la sua condanna al componimento latino: «…che mai ci avevo io – disgraziato – che fare coi Curiazi e con Pirro? Quali parole dar loro io che non trovavo parole per scrivere a mio padre che l'amavo e m'amasse?»[60].

Solo nel 1979, però, con il ministro liberale Salvatore Valitutti, il Ministero della Pubblica Istruzione si pronunciò ufficialmente "sconsigliando" la versione dall'italiano al latino. Dopo la sua abolizione, il punto saliente è diventato un altro: «quel che noi non riusciamo a capire è la ragione per cui, essendosi abolito il componimento latino, si son conservati fino ad ora, tali e quali, gli esercizi di stile e di versione che erano indirizzati di proposito alla preparazione del componimento latino […] se non si vuole il fine è inutile conservare i mezzi; e se si conservano i mezzi è illogico non volere più il fine» e conclude dichiarando questo *iter* «nelle scuole null'altro che un perditempo e una ragione di fastidio»[61].

Per un tale cambiamento non sono mancate obiezioni: «non si conosce a fondo il *pensiero* di un popolo se non se ne conosce a fondo il *linguaggio*, e nessuno potrà dire di conoscere a fondo una lingua se non è in grado di esprimersi in questa stessa lingua». Ma a sua volta, una critica a tale asserzione non manca da parte di Monti, che così scrive: «nego, nel caso particolare di una lingua antica e, come espressione di pensiero, "morta", che sia utile e giovevole, se pure è possibile, esprimere in essa per esercizio il pensiero *proprio*, il *pensiero moderno* […] a me è sempre parso molto difficile intendere qual beneficio potesse recare un esercizio, che consisteva insomma nel vestire il pensiero moderno di abiti antichi».[62]

Sulla stessa linea Monti cita anche gli "esercizi di stile latino": infatti, si domanda lo studioso, «che cosa è codesto "stile latino"? E, anzitutto, esiste in natura uno "stile latino"?». Questi esercizi, astratti e slegati da ogni idea di stile, suscitano le aspre critiche di Monti: «non fan conoscere niente affatto la lingua né di Cicerone né di qualsiasi altro scrittore latino, e rovinano definitivamente la mano, anche per l'italiano»[63].Dopo l'abolizione del componimento latino e la critica agli esercizi di stile

[59] Monti, 1968, pp. 80-81.
[60] Tommaseo, citato in Monti, 1968, p. 81.
[61] Monti, 1968, pp. 81-82.
[62] Monti, 1968, p. 83.
[63] Monti, 1968, p. 84.

latino lo scrittore e docente piemontese pone una domanda opportuna: «aboliti questi esercizi, che cosa ci si pone invece?»[64].

Una proposta sostenuta da Monti, ma prima anche da Scarabelli e Flaminio, è l'esercizio alla retroversione, perché una «cosa pensata e scritta in una lingua vivente non si può né si deve, per ragioni ormai ovvie e banali, trasferire in una lingua antica, lingua cosiddetta "morta"; cosa invece pensata e scritta in lingua antica, recata poi in lingua vivente, può quindi agevolmente e con frutto essere riportata nella lingua originale. Tale esercizio non presenta nulla di innaturale»[65]. All'atto pratico, un esercitazione di tal genere dovrebbe coinvolgere brani familiari agli studenti, in modo da poter fare affidamento a una conoscenza lessicale che limiti considerevolmente il ricorso al vocabolario[66].

La correzione avverrebbe attraverso «la norma sicura e costante del raffronto col testo, che dà sempre maggior garanzia di quella, incerta variabile artifiziosa, del gusto e della dottrina del maestro». Da ciò potrebbe nascere un confronto con gli esercizi in stile latino precedentemente criticati, perché «si pone lo studente di fronte al fenomeno naturale dello stile di Cicerone, di Livio, di Tacito nelle migliori condizioni perché di tale fenomeno possa cogliere, fino in fondo l'essenza»[67].

Non mancano anche precisazioni su come si potrebbe procedere a scuola nell'assegnazione di questi esercizi, a loro volta adattabili seguendo diverse gradazioni: traduzione letterale, traduzione più liberamente italiana, parafrasi del passo originale, libera imitazione italiana.

«In ginnasio la retroversione ha per iscopo principale e immediato l'applicazione delle regole grammaticali che si vengono via via studiando», perciò potrebbero venire adottati i primi due livelli sopra descritti. I seguenti si adattano di più a delle conoscenze assunte al liceo, dove la retroversione «avrà per iscopo essenziale lo studio dello stile dei vari autori, e non sarà quindi, in sostanza, che un complemento all'esercizio, a cui noi riduciamo tutto l'insegnamento del latino e del greco nel liceo: la lettura degli autori»[68].

Si può concludere questa riflessione con le parole di Scarabelli – che ha definito questa «una esercitazione bellissima e sicurissima» – che ha posto al lettore una

[64] Monti, 1968, p. 85.
[65] Monti, 1968, p. 85.
[66] Proverbio,1981, p. 18.
[67] Monti, 1968, p. 85.
[68] Monti, 1968, p. 86.

semplice domanda: «essendo necessario dettar loro [gli studenti] un tema, chi sarà tanto arrogante che speri di doverlo formare bello ed elegante al pari di Cicerone?»[69].

1.3.3.3 L'uso delle traduzioni

I paragrafi precedenti sono stati dedicati all'atto della traduzione, dal latino all'italiano e viceversa; ora invece sarà interessante considerare non come *fare* le traduzioni, ma come *usarle*.

Il Bandiera, già nel '700, sosteneva l'importanza dell'utilizzo delle traduzioni e i conseguenti vantaggi, nonostante gli insegnanti criticassero aspramente questa scelta che bollavano come indolenza da parte degli scolari. Ma come può un «insegnante di lingue classiche in un nostro liceo, usare con vantaggio in iscuola codeste buone traduzioni»?[70]. Una premessa di Monti è che «l'opera dello scrittore classico, deve diventare in iscuola un'opera di amena lettura» e il punto a cui è giusto aspirare è che «le opere dei classici devono presentarsi ai lettori d'oggi come si presentarono ai lettori o agli scrittori dei tempi loro»[71].

Alle condizioni scolastiche dei tempi – e sicuramente anche di oggi – fare tradurre a un bravo studente del ginnasio un testo di Virgilio o di Omero non avrebbe fatto altro che provocare il risultato «di sgomentarlo e di stancarlo»; ma – argomenta Monti – se si presentassero allo stesso giovane «i capolavori delle due letterature, in ottime versioni di ben scelti episodi», essi costituirebbero per lui una vera e propria rivelazione. Ciò è determinato dall'aver fatto «nascere nello scolaro la curiosità di conoscer dell'altro. Il desiderio di rifarsi del perduto, di veder più davvicino, di toccar con mano, di legger direttamente nel testo. Ecco cioè raggiunto lo scopo precipuo che l'insegnante del latino e greco immediatamente si propone». Scopo che non è tanto quello di indurlo a leggere più opere di più autori possibili – risultato comunque raggiungibile da questo percorso – ma di infondergli curiosità e «di fornirgli i mezzi per soddisfare da sé, volendo, a questa curiosità»[72].

I vantaggi di questo approccio sono diversi: usare delle buone traduzioni permette innanzitutto all'insegnante di presentare e integrare autori e opere, di «dar notizia ai giovani di ciò che precede e prepara il racconto» dell'eventuale passo scelto e di

[69] Scarabelli, 1824, p. 45.
[70] Monti, 1968, p. 87.
[71] Monti, 1968, p. 87.
[72] Monti, 1968, p. 88.

rimandare di conseguenza «il giovane ad una buona versione classica italiana». Il primo vantaggio è quindi raggiunto se lo studente ha almeno «un'idea compiuta di cosa sia la massima opera poetica della letteratura romana»[73].

Oltre a ciò, la traduzione è anche sostituzione del testo, accompagnamento alla lettura, «il miglior commento possibile»[74].

L'operazione non termina qui: «il giovane deve rifar da sé l'opera del traduttore, porsi lui faccia a faccia con l'autore, ricavarne il senso intimo e l'anima»[75], e tutto questo grazie all'interesse suscitato dal coinvolgimento della lettura.

«Un altro e più notevole vantaggio» si può ricavare dal fatto che le migliori traduzioni sono anche «i mezzi migliori per bene avviare i giovani alla conoscenza della lingua nostra, e per ultimamente esercitarli nell'uso e nella pratica di essa»[76], traguardo che probabilmente avrebbe trovato d'accordo Alfonso Traina, che nei decenni successivi avrebbe denunciato più volte il preoccupante impoverimento della lingua italiana dei giovani.

Ma, oltre a un miglioramento dell'uso linguistico e all'arricchimento del vocabolario, dell'una e dell'altra lingua, «dai raffronti delle versioni potrebbero i giovani dedurre all'arte dello scrivere, che è il fiore dell'arte del ragionare, inesauribili documenti»[77]. Questa frase di Tommaseo riecheggia le posizioni di Cicerone e Plinio il Giovane, che esortavano alla traduzione per poter migliorare nello stile e diventare ottimi oratori. Questo raffronto «sarebbe non solamente di lingua e di stile ma d'idee e raziocinii: giacché il paragone delle parole conduce a pensare le cose; e dall'ordine de' costrutti di necessità ascendesi all'ordine de' concetti»[78], ma malauguratamente esso risulta «negletto dai più dei maestri».

L'auspicio è dunque quello di introdurre nei programmi «l'uso obbligato delle migliori traduzione dai classici», che avrebbe dato avvio a una palingenesi nell'insegnamento della lingua, e quindi al «rinnovamento di tutta la coscienza e di tutta la vita della nazione»[79].

---

[73] Monti, 1968, p. 89.
[74] Fraccaroli, citato in Monti, 1968, p. 90.
[75] Monti, 1968, p. 91.
[76] Monti, 1968, p. 92.
[77] Tommaseo, citato in Monti, 1968, p. 92.
[78] Tommaseo, citato in Monti, 1968, p.93.
[79] Monti, 1968, pp. 97-98.

1.4 LA TRADUZIONE A SCUOLA OGGI

A differenza di un paio di secoli fa, quando l'apprendimento del latino era riconosciuto come «ascensore sociale»[80] che permetteva l'accesso a professioni e cariche prestigiose, ora non conoscere il latino non provoca vantaggi concreti.

Oggi le giustificazioni dello studio del latino sono storiche, ma «la generazione sempre connessa»[81] non sembra nutrire particolare interesse per la disciplina, preferendo sopravvivere in una dimensione di sincronia forzata[82] in cui prevale l'immediatezza del futuro piuttosto che il «recupero della dimensione cronologica»[83].

Ma ciò che più di tutto si dimostra formativo, a proposito di questo tipo di conoscenze, è lo studio contrastivo di diversi sistemi linguistici, che permette di stimolare riflessioni sui meccanismi del linguaggio. Da questo punto di vista, il latino, per chi ha come lingua madre l'italiano, offre una profonda occasione di analisi: trattandosi della fase antica dell'italiano, ci aiuta a renderci conto dello strumento linguistico che usiamo[84], contribuendo a rallentare la semplificazione e l'impoverimento di cui è vittima la lingua italiana.

Attualmente la motivazione, la spinta ad affrontare questi studi che deriva dall'interesse e dalla curiosità, è sempre meno presente, anzi, è continuamente messa in discussione l'utilità di dedicarsi all'apprendimento di una lingua antica.

Già agli inizi del '900 Marchesi scriveva: «Ma oggi […] si chiede il *perché* di tutte le cose. […] Siamo nel secolo più acuto dell'inquisizione scientifica, e l'antichità ha perduto oggi quasi tutti i suoi seguaci: ha trovato i suoi giudici. È questo un male grandissimo per la conoscenza del latino. Quando un vecchio strumento si prende in esame, vuol dire, assai spesso, che non lo si adopera più»[85].

A questa riflessione si aggiunge quella di Traina: «la perdita d'identità non è una minaccia solo per gli individui, ma anche per le nazioni e le civiltà. […] Le nostre radici sono latine: è un fatto storico, e, come tutti i fatti può piacere o no, ma non si può modificare. Ogni volta che sento, nelle logomachie dei Consigli di Facoltà o di Corso di laurea, rivendicare il pluralismo degli interessi culturali in polemica con l'*institutio* tradizionale, mi chiedo che cultura sia mai quella che abdica alla propria dimensione

[80] Milanese, 2012, p. 72.
[81] Milanese, 2012, p. 74.
[82] Milanese, 2012, p. 74.
[83] Milanese, 2012, p. 75.
[84] Traina, 1983, p. 430.
[85] Marchesi, 1978, pp. 579-580.

storica. La cultura non nasce nel vuoto, ma all'incrocio di determinate coordinate spaziotemporali. Cultura è la coscienza della propria storicità, la conoscenza del passato al servizio del presente. Il resto è erudizione o specializzazione»[86].
In questo quadro complesso, segnato da una mancanza di interesse e motivazione, la pratica della traduzione si presterebbe come «spinta umana verso la conoscenza»[87].

1.4.1 Come viene insegnata la traduzione

Ai giorni nostri, sui banchi di scuola il confronto culturale e linguistico intrinseco a ogni attività traduttiva si riduce il più delle volte a mero terreno di verifica delle norme grammaticali apprese in classe: la lingua non viene insegnata – e dunque intesa dallo studente – come un sistema dinamico e come un mezzo espressivo da comprendere sia nelle sue "regole" che nel suo contenuto, ma come un sistema di equivalenze fra termini e costruzioni della L1 e della L2, abituando ad associare a un costrutto della LP una soluzione invariabile della LA. La traduzione *verbum e verbo* risulta di fatto implicitamente consigliata dal metodo dell'insegnante, che fa della versione un mezzo di controllo dell'apprendimento.
Il sistema linguistico perde la sua complessità, acquistando al suo posto meccanicità, e creando, come dice Ronconi, un «linguaggio convenzionale»[88], che sacrifica all'esattezza grammaticale la comprensione del testo, servendosi spesso della «fedeltà pedantesca» come di una «scappatoia che dispensa dalla esatta penetrazione»[89] e dalle matite rosse e blu dei professori.
Dalla creazione di questa «grammatica di equivalenze»[90], lo studente rinuncia alla comprensione più profonda del messaggio di partenza[91].
In classe, l'approccio grammaticale alla lingua è reso innaturale e contorto dal fatto che non avviene inerentemente alla lingua stessa, ma si serve di traducenti in italiano[92]; tale mediazione continua tra LP e LA risulta artificiosa come anche il lavoro

[86] Traina, 1983, pp. 431-432.
[87] Milanese, 2012, p. 75.
[88] Ronconi, 1971, p. 109.
[89] Ronconi, 1971, p. 109.
[90] Terracini, 1983, p.52.
[91] Ronconi, 1971, p. 109.
[92] Milanese, 2012, p. 78.

di traduzione che ne deriva[93]. La criticità che emerge è relativa al fatto che il metodo in uso è «tutto a ritroso del naturale sviluppamento dell'umana mente»[94], in cui, come dimostra l'apprendimento della lingua madre, prima si raggiunge il possesso della lingua e poi è possibile risalire alla riflessione metalinguistica rappresentata dalla grammatica[95].

1.4.2 Come viene svolta la traduzione e quali risultati si ottengono

Il ruolo di *interpres,* che Cicerone rifiuta per tradurre da *orator*, è il ruolo che oggi viene assunto dallo studente che affronta la traduzione.

Il concetto di fedeltà, perciò, è l'ideale su cui è imperniata questa attività, ma non tiene in considerazione che «non esiste la fedeltà a un testo» e che essa rappresenta una «delle non infinite ma numerosissime funzioni di quel testo»[96].

«L'aderenza stretta alle strutture espressive del latino finisce quasi per ingenerare la convinzione che il sistema linguistico italiano sia un tutt'uno con quello latino, sicché i nostri ragazzi si abituano a un linguaggio convenzionale, fatto di infiniti, di gerundi, di relativi e di *affinché*, che han ben poco a che fare con l'italiano moderno»[97].

Questo *modus operandi* si riflette anche sull'uso che lo studente fa del vocabolario, cui si ripone, come afferma efficacemente Sanna, una «fiducia che rasenta l'idolatria»[98].

Lo studente, perciò, va necessariamente educato all'impossibilità di una corrispondenza assoluta fra due sistemi linguistici: i significati della lingua di partenza vanno contestualizzati e, per la buona riuscita dell'interpretazione, la comprensione e il ragionamento – spesso negletti a scuola – dovrebbero essere parte integrante del lavoro traduttivo.

Il risultato che si ottiene negli esercizi scolastici di traduzione è quindi spesso un'anti-lingua, che tenta di rimanere il più possibile fedele al testo originale, ma in realtà non riesce né a coglierne né a esprimerne l'essenza, per giunta giungendo ad un italiano artificioso, il *traduttese*.

---

[93] Milanese, 2012, p. 78.
[94] Rosmini, nel 1840 in una lettera al rettore del Collegio di Domodossola, citato in Proverbio, 1981, p. 48.
[95] Garbugino, 1993, p. 18.
[96] Magrelli, 2001, p. 48.
[97] Garbugino, 1993, p. 110.
[98] Sanna, 2021, p. 50.

L'attenzione non si allarga quasi mai a considerare il risultato d'insieme, ma rimane limitata al vocabolo o costruzione isolata e avulsa dal contesto: «l'obiettivo è infatti quello di tradurre singoli blocchi, o di vocaboli, non di donare una coesione all'enunciato o al testo nella sua totalità»[99]. La traduzione diventa così un puro esercizio grammaticale in cui l'attenzione allo stile e alla comprensione non trovano posto e arriva a rinunciare a «creare un incontro fra due culture, fra due civiltà»[100].
Per fare un esempio: *l'ablativo assoluto* rappresenta un uso sintattico del participio e svolge la funzione di una proposizione subordinata circostanziale[101]. Al momento della traduzione si presentano allo studente due possibilità: tradurre il participio in caso ablativo in forma implicita, cioè con un gerundio o un participio, mantenendo quindi slegato il sintagma dal resto della frase, o conferirgli una sfumatura temporale, causale, concessiva, ipotetica, in questo caso desumibile solo dal contesto. È nota la preferenza degli studenti per la soluzione più comoda, sicura e avulsa dal contesto, rispetto a quella che renderebbe necessaria una presa di posizione, servendosi non tanto degli appunti presi in classe o dai capitoli del manuale di grammatica, ma delle proprie capacità di comprensione, interpretazione e di inferenza[102].
Al proposito sembra utile lasciare che gli studenti traducano senza esplicitarli quegli ablativi assoluti che hanno natura formulare (*quibus rebus cognitis, confecto proelio, parta victoria, castris munitis)* ma sollecitarli a prendere posizione su tutti gli altri, estraendo quei valori via via temporali o di concomitanza, concessivi, causali, ipotetici che questa costruzione spesso veicola.

Toto prosequente populo (Ap. *metam*. 4, 34) ("mentre li accompagnava…")
Non tulere Aetoli impetum nulla ibi praeparata re (Liv. 36, 24) ("…poiché non era stata predisposta")
Interfecto domino, liberi non sumus (Cic. *att*. 15, 4) ("anche se il padrone è stato tolto di mezzo…")
Sublata benivolentia amicitiae nomen tollitur (Cic. *lael*. 19) ("se si elimina…")
Questo esercizio, proprio perché comporta il rischio di sbagliare largamente, può condurre il discente a scoprire in sé e nelle proprie abitudini linguistiche qualcosa che non sapeva: che, ad esempio, noi moderni tendiamo all'interpretazione causale delle

[99] Sanna, 2021, p. 43.
[100] Ronconi, 1971, p. 110.
[101] Oniga, 2020, p. 283; Flocchini, Guidotti Bacci, Moscio, *Maiorum lingua*, p. 423.
[102] Sanna, 2021, p. 47.

frasi implicite molto più degli antichi. Ma ovviamente chi faccia una simile riflessione sta già istituendo un confronto fra culture.

Il tutto si ripercuote e coinvolge anche la sfera lessicale, che prevede il largo ricorso a vocaboli convenzionalmente dotti e soprattutto desueti.
La tendenza a stereotipare chiama in causa la poca conoscenza sia di LP che di LA, e questo dimostra come la traduzione rappresenti l'occasione per una didattica a doppio senso, che coinvolga entrambi i mezzi linguistici perché la buona riuscita di un lavoro traduttivo è fondato su «un'approfondita conoscenza di entrambe le lingue»[103].
Nella concreta prassi scolastica, sembra spesso che la priorità venga assegnata agli aspetti normativi della grammatica più che al contenuto del testo: questa è in effetti la scelta più sicura e immediata, ma l'errore metodologico nasce proprio dalla separazione della sfera linguistica da quella comunicativa e la conseguente rinuncia a intrecciare le due dimensioni.
Prescindere dalla grammatica non è possibile perché essa è alla base dell'espressione linguistica, ma essa da sola non riesce a esaurire la complessità del reale[104]; così l'attività di traduzione, nella sua vera essenza, non si può fermare alla sola individuazione di norme, ma parte da esse per poter penetrare il testo e cogliere il pensiero del suo autore, perché, se diamo ascolto a Cicerone, tradurre non significa «*ea* [scil. *verba*] *adnumerare* […], *sed tamquam adpendere*»[105].

[103] Leonardo Bruni in Nergaard, 1993, p. 75.
[104] Traina, 1983, p. 436.
[105] Cic., De opt. gen. 5,14.

2 TENDENZE DEL TRADUTTESE SCOLASTICO

Le traduzioni scolastiche, sovente espressione di quello che, con felice neologismo, è stato definito il *traduttese*, presentano una soluzione linguistica marcata risultante dalla trasposizione di un testo da una lingua straniera[106]. Da ciò non risultano semplici deviazioni dalla lingua corrente, ma testi composti in una lingua desueta, inerte e innaturale, una «pseudo-lingua»[107].

Rispetto ai testi elaborati in italiano, quelli tradotti dal latino si esprimono in una varietà linguistica modellata sulle strutture della LP, che si distingue per la sua convenzionalità e standardizzazione. «Programmaticamente rinunciataria»[108] rispetto all'essenza comunicativa dell'originale, questo tipo di strategia traduttiva non considera il risultato complessivo, ma si limita a trasporre il testo-sorgente sconnessamente e frase per frase, se non parola per parola, gestendo la sintassi e il lessico indipendentemente dalla dimensione pragmatica[109].

Terracini ha definito questo procedimento una «grammatica di equivalenze»[110], in cui le conoscenze del traduttore risultano ingabbiate in costrutti sintattici biunivoci e limitate da soluzioni lessicali conservative e talvolta poco appropriate: «stereotipia, applicazione universale e non ragionata delle norme apprese, perdita di specificità testuale»[111] sono i *tic* caratterizzanti di questa strategia traduttiva.

Giudizio negativo sul *traduttese* è espresso da Newmark, il quale, in relazione alle fasi mentali coinvolte nel processo di traduzione, ha affermato:

«Questo è il livello della traduzione letterale della *source language* nella *target language*, il livello del *traduttese* che occorre eliminare»[112].

Durante la lettura e la scrittura, infatti, vengono coinvolti dei processi che da verbali passano alla sfera mentale e viceversa. Per quanto concerne la traduzione, è chiaro

[106] Bigoni, Palma, 2020, p. 558.
[107] Cardinaletti, Garzone, 2005, p. 22.
[108] Condello, 2014, p. 37.
[109] Cardinaletti, Garzone, 2005, p. 23
[110] Terracini, 1983, p. 28.
[111] Sanna, 2021, p. 48.
[112] Newmark, 1988, p. 22.

che venga coinvolto in una prima fase il meccanismo che riguarda la lettura e in una seconda fase quello che riguarda la scrittura. Non deve mancare però un livello intermedio, di carattere interpretativo, che si frapponga tra i due, altrimenti verranno meno la naturalezza linguistica, tipica dell'impiego della lingua madre, e la capacità di comprensione, per fare posto a un procedimento basato su meri automatismi:

«Il processo mentale che da un testo nella cultura emittente producesse un testo nella cultura ricevente, senza attraversare una fase intermedia di trasformazione in materiale mentale poi riconvertito e riverbalizzato, non sarebbe traduzione testuale, ma creerebbe un prodotto di scarto di cui a volte si percepiscono le tracce in quello che viene chiamato "traduttese"»[113].

In sede scolastica, lo studente produce per lo più una versione *source oriented*, che tende al criterio di adeguatezza nei confronti della LP[114], rispetto a cui è funzionale[115], e difficilmente «può riuscire a creare un testo vero e proprio, coeso e coerente, a causa delle esigenze filologiche dell'originale»[116].
Questa difficoltà deriva anche dallo statuto ambiguo che la traduzione possiede in ambito scolastico, dove con la versione lo studente-traduttore deve innanzitutto dimostrare al docente le proprie conoscenze grammaticali.
Tale uso della lingua a servizio di verifica dell'apprendimento, ad un primo livello didattico, presenta una comprovata utilità pratica in quanto l'utilizzo di certi meccanismi, oltre a permettere di monitorare quanto acquisito dallo scolaro, consente di sedimentare conoscenze e costruire stilemi attraverso i quali viene reso più agevole il compito traduttivo[117].
Infatti la sua efficacia non si ferma alla dimostrazione delle competenze grammaticali: com'è ormai ampiamente noto in sede didattica, «la funzione della traduzione è infatti quella di far sedimentare nella competenza linguistica del discente alcune equivalenze paradigmatiche che gli permettano poi di orientarsi sul piano sintagmatico nella lettura degli autori»[118].

---

[113] Osimo, 2004, p. 145.
[114] Pieri, 2009, p. 215.
[115] Bertazzoli, 2006, p. 73.
[116] Bertazzoli, 2006, p. 78.
[117] Pieri, 2009.
[118] Pieri, 2009, p. 234.

Ora, mettendo da parte le ragioni che conducono all'utilizzo di questo linguaggio stereotipico, il problema che permane è la predominanza assoluta di questo *modus operandi*, che invade ogni livello di apprendimento e ogni destinazione di traduzione, con il rischio che oggi il *traduttese* si trovi a «essere l'unica lingua dei classici antichi»[119].

Analizzando i fenomeni tipici di queste strategie traduttive, Condello[120] ha individuato alcune tendenze più comuni: corrispondenza biunivoca tra costrutto antico e scolastico, adesione totale all'*ordo verborum* del modello, corrispondenza numerica e chiusura preventiva del lessico, che verranno esaminate qui di seguito.

2.1 CORRISPONDENZA BIUNIVOCA TRA COSTRUTTO ANTICO E SCOLASTICO

«I maestri esigeranno […] che si renda conto minuto della corrispondenza delle parole, e frasi latine con quelle di nostra favella: e ciò obbligherà gli scolari a ricorrere anche troppo sovente al vocabolario per assicurarsene»[121].

È con questa nota che Scarabelli conclude il suo contributo *Del tradurre* nella già citata antologia del 1824, da cui emerge espressamente che la corrispondenza biunivoca, di cui quasi due secoli più tardi parla Condello, era richiesta in sede scolastica dai professori che verificavano gli studenti.

La corrispondenza biunivoca tra costrutto antico e scolastico è la prima norma osservata da Condello, dalla quale derivano i successivi e più specifici traduttismi. Consiste nella tendenza del traduttore ad associare a un costrutto latino sempre la stessa soluzione nella lingua d'arrivo, non tenendo conto dell'adozione di soluzioni desuete e non dando importanza alle accezioni diverse che un costrutto o un'espressione possono assumere in differenti contesti.

Questo meccanismo «convalida al contempo l'idea che la traduzione sia un'opera automatizzata e pedissequa, dove basta seguire scrupolosamente i dettami delle grammatiche latine, senza rielaborare il pensiero nella lingua di arrivo»[122]: la *finale* resa sempre con "affinché"; la proposizione subordinata circostanziale implicita per

[119] Condello, 2014, p. 36.
[120] Condello, 2012, p. 433.
[121] Scarabelli, 1824, p. 41, nota 1.
[122] Sanna, 2021, p. 47.

tradurre il *participio congiunto*; *num* e *nonne* tradotti con “forse che” e “forse che non”; la perifrastica attiva regolarmente tradotta con “stare per”, anche in casi, pensiamo a Seneca, in cui sarebbe più calzante un “essere destinato a”; *utinam* sempre reso con “voglia il cielo che”, al posto dei più laici “magari, speriamo che”. Questi sono solo alcuni esempi di come strutture del latino vengano fatte rientrare in questa cosiddetta corrispondenza biunivoca con l’italiano.

La corrispondenza è uno schematismo, una gabbia, un sistema che sembra essere il cardine assoluto per procedere nella traduzione. Il costrutto, quindi, se inserito in un rapporto di corrispondenze – o equivalenze – permette di non disorientarsi all’interno del testo. Ma il punto è che «al livello della traduzione propriamente detta, non c’è, di solito, equivalenza assoluta fra le unità codificate»[123]. È possibile che si parli di corrispondenza in termini di linguaggi numerico-matematici; «quando invece i due codici tra i quali avviene la traduzione sono uno discreto (quello verbale) e uno continuo (quello mentale), è impossibile alcun tipo di equivalenza»[124].

A livello didattico «probabilmente si teme che gli studenti sarebbero disorientati da una mancata corrispondenza biunivoca tra parole delle due lingue, ossia sarebbero disorientati scoprendo che le lingue naturali non sono isomorfe come i linguaggi matematici»[125], per questo tendenzialmente «i professori reagiscono racchiudendo i ragazzi nel carcere della traduzione letterale»[126].

Ma le identità tra lingue non sono altro che un’impossibile utopia: la variabilità linguistica è talmente vasta che nemmeno tutte le accezioni che può dare il vocabolario, strumento a cui ci si affida per avere risposte sulle equivalenze/corrispondenze, possono esaurire «tutte le sfumature possibili di significato contestuale»[127].

Questi automatismi, in cui un vocabolo/struttura sintattica di LP è uguale a un vocabolo/struttura sintattica di LA, assecondano l’utilizzo di un linguaggio innaturale che impoverisce anche le capacità espressive per fare spazio a meccanismi stereotipici e standardizzanti.

[123] Nergaard, 1995, p. 54.
[124] Osimo, 2004, p. 63.
[125] Osimo, 2004, p. 207.
[126] Terracini, 1983, p. 29.
[127] Osimo, 2004, p. 208.

Questo procedimento ammette, senza preoccupazione da parte dello studente, le ripetizioni, a scapito della variazione lessicale o della scelta dell'accezione appropriata al contesto.
Basti pensare alla spropositata presenza di "infatti" nelle traduzioni scolastiche (2.4) o alla varietà di avverbi latini e greci che lo studente è indotto a tradurre con "certamente, veramente" (cosa comprensibile se guardiamo all'origine di molte di queste parole, che appartengono al gruppo che Antoine Meillet definiva delle "particelle dell'insistenza", ma che finisce per appiattire ogni testo).
Come riconosceva già Terracini, «il valore di due parole corrispondenti non può mai combaciare appuntino»[128], e ricorrere a corrispondenze fisse non è mai una buona soluzione traduttiva: nessuna soluzione è adatta a ogni contesto, perché quest'ultimo può far propendere per una diversa accezione, che si può cogliere attraverso l'analisi testuale. Tuttavia, in ambito scolastico «si preferisce costruire solide basi, rinviando il problema della comprensione […] a una fase successiva»[129].
Da questa prima "regola", a mio avviso, si possono dedurre anche le successive, infatti il mantenimento dell'*ordo verborum,* la corrispondenza numerica e la chiusura del lessico derivano da *modus operandi* che implica una rigida corrispondenza tra lingua classica e lingua d'arrivo.

2.2 RISPETTO DELL'*ORDO VERBORUM*

Spesso nelle traduzioni scolastiche si riscontra un tendenziale mantenimento della disposizione delle parole così come le si trova nella lingua classica.
Questa caratteristica, come la precedente, indica la «volontà di mantenere una corrispondenza biunivoca a ogni vocabolo»[130], ma contribuisce significativamente a rendere il testo in LA contorto e innaturale, con esiti marcati dell'italiano e scelte linguistiche insolite come l'anteposizione dell'aggettivo al sostantivo.
Non vengono rispettate le normali collocazioni della lingua d'arrivo, per favorire, ancora una volta, l'automatismo della resa, servendosi di un calco della lingua classica che indica un «riconoscimento delle unità traduttive del testo fonte»[131] e

[128] Terracini, 1983, p. 31.
[129] Osimo, 2004, p. 207.
[130] Sanna, 2015/2016, p. 161.
[131] Condello, 2014, p. 33.

certifica il riconoscimento dei costrutti presenti, ma produce un risultato in «lingua arcaizzante»[132] e non dà prova di comprensione e produzione di un testo leggibile, in italiano corrente.

Questa strategia traduttiva volta al letteralismo e innescata da una tendenza *source oriented* dimentica, o perlomeno, trascura la padronanza linguistica di LA a favore di una soluzione che si mantenga più fedele alla LP, conducendo a forzature espressive e a «un fallimento nell'attribuzione di marcatezza»[133], che un testo prodotto originariamente in italiano non presenterebbe.

Tra latino e italiano infatti l'ordine di base delle parole è diverso: il latino presenta un ordine non marcato delle parole SOV, ricavabile da tendenze presenti nei *corpora* di testi di autori, che, almeno a base statistica, manifestano questa chiara inclinazione strutturale. Nell'evoluzione che ha portato alle lingue moderne questa disposizione ha subito dei cambiamenti: innanzitutto le lingue romanze medievali, avviandosi a un mutamento, ponevano il verbo (V) in seconda posizione, mantenendo però variabile il primo elemento (X). Per quanto riguarda le lingue romanze moderne, invece, concentrandoci sull'italiano, la struttura che esprime non-marcatezza si è fissata in SVO, in cui, come nella fase medievale, in seconda posizione rimane V, ma in prima si stabilisce il soggetto (S)[134]. In latino, così come nei volgari medievali e nell'italiano di oggi, gli ordini delle parole si presentano più o meno variabili, ma il punto è che uno è il modello con cui non si comunica marcatezza, e questo è espresso dalle strutture appena descritte.

Considerando questa prima differenza, risulta chiaro che il contatto tra le due lingue possa produrre un attrito linguistico in cui LP influenza LA e che si ottenga una parziale modificazione della grammatica mentale della lingua madre del traduttore. Essa riguarda però «solo i fenomeni di interfaccia, cioè quegli aspetti linguistici per cui la conoscenza sintattica interagisce con i moduli della grammatica deputati all'interpretazione delle strutture sintattiche»[135] e si manifesta laddove il traduttore scelga una versione influenzata da LP[136]: ciò che ne risulta non è una soluzione linguistica agrammaticale, ma una forma innaturale e meccanica della lingua[137].

---

[132] Sanna, 2021, p. 49.
[133] Cardinaletti, Garzone, 2005, p. 30.
[134] Renzi, Andreose, 2003, pp. 192 – 193.
[135] Cardinaletti, Garzone, 2005, p. 69.
[136] Cardinaletti, Garzone, 2005, p. 81.
[137] Cardinaletti, Garzone, 2005, pp. 59 – 81.

Un altro ostacolo al mantenimento dell'ordine delle parole del latino nelle traduzioni italiane è la differenza che separa una lingua sintetica e una analitica: «l'ampio margine di dislocazione della parola latina, dovuta al fatto che essa contiene in sé il significato relazionale oltre a quello lessicale, contrasta con i vincoli piuttosto rigidi della struttura frasale dell'italiano, sulla base dei quali noi siamo in grado di evincere le funzioni sintattiche. Ciò fa sì che la frase latina si presenti ai nostri occhi labirintica e ambigua, sempre bisognevole di un 'filo di Arianna', che ce ne riveli i nessi significativi»[138].

La variabilità linguistica è una caratteristica ben risaputa in latino, dovuta al suo essere lingua sintetica. Il fatto che siano i morfemi a contenere le informazioni grammaticali permette alla lingua di avere una certa libertà espositiva, che una lingua analitica come l'italiano non ha perché affida le stesse informazioni alla distribuzione delle parole nel periodo.

Il passaggio tra l'elevata elasticità del latino alla moderata elasticità dell'italiano è stato causato dal collasso dei casi del latino volgare, fase in cui la posizione delle parole acquisì un ruolo essenziale[139].

È da ciò che dipendono la complessità dell'interpretazione e gli errori di comprensione e di concordanze che la "calcomania" non aiuta a risolvere: «il nodo più complesso per l'interpretazione della frase latina consiste dunque nel fatto che la comprensione non è linearmente guidata dalla collocazione dei sintagmi, ma appare come criptica, almeno fino a quando non si sia ultimata la lettura dell'enunciato: a quel punto, conosciuto il predicato, inizia un "calcolo retrospettivo" che attiva le relazioni con i complementi. È il processo opposto a quello che si verifica nella lettura di una frase scritta in una lingua analitica, in cui i ruoli sintattici sono determinati dall'ordine bloccato dei costituenti: in questo caso la comprensione avviene mediante un "calcolo additivo" che procede con la lettura stessa»[140].

Perciò, generalmente lo studente che si trovi ad avere a che fare con una lingua analitica incappa in due possibilità: la prima, non essere in grado di comprendere l'ordine ed equivocare le concordanze, basandosi su un ordine progressivo che raramente può essere rivelatore, e anzi conduce spesso all'errore; la seconda,

[138] Garbugino, 1993, p. 21.
[139] D'Achille, 2004, pp. 104 -106.
[140] Garbugino, 1993, pp. 23-24.

invece, è quella in cui lo studente comprende la struttura, le concordanze, la grammatica, la lascia inalterata e quindi traduce in *traduttese.*
A illustrazione del primo tipo di possibilità prendiamo una frase tacitiana come:

Reperio apud scriptores senatoresque eorundem temporum Adgandestrii principis Chattorum lectas in senatu litteras. (Tac. *ann*. 2, 88)

Si è constatato che è abbastanza alto il numero degli studenti liceali di quinto anno che è incline a legare il genitivo *Adgandestri* a *temporum*, anche se non ha molto senso parlare di "tempi di Adgandestrio", piuttosto che a *litteras.*

Per una resa migliore dal punto di vista stilistico, però, nemmeno l'eccessiva libertà può rappresentare una soluzione: lo studente dovrebbe innanzitutto mirare a comprendere il senso unitario del testo d'origine e padroneggiare la grammatica del latino e la propria lingua a livelli più elevati rispetto a quelli che traspaiono dalle traduzioni.

2.3 CORRISPONDENZA NUMERICA

La tendenziale corrispondenza numerica tra le parole del testo fonte e le parole del testo d'arrivo è l'ultima norma rilevata da Condello nel *traduttese*.
Newmark, parlando di traduzione, ha affermato: «the unity of translation should be as short as possibile and as long as is necessary», ma nell'ambito della traduzione scolastica dal latino, lo studente privilegia la prima parte di quest'affermazione e ignora la seconda. Non aggiunge informazioni in più rispetto al testo di partenza, e così fa il contrario anche di quello che afferma Baker[141], che pone l'*esplicitazione* come uno degli universali traduttivi. Lo studente che traduce dal latino non allunga la traduzione, non tenta di chiarire o spiegare maggiormente, perché questo significherebbe fare un lavoro più approfondito di comprensione e azzardare soluzioni, ai suoi occhi, non necessarie.

[141] Baker, 1998.

«La tendenza è quella relativa all'uso del minor numero possibile di vocaboli per lo scioglimento del fenomeno classico»[142]: la traduzione si svolge cioè in modalità pedissequa, e privilegia soluzioni che prevedono l'impiego del minor numero di parole possibile, anche, e soprattutto a scapito della lingua d'arrivo, tanto da arrivare, in alcuni casi, a compiere errori sintattici, dimenticando le proprietà grammaticali della propria lingua.

La traduzione, da questo punto di vista, sembra diventare un lavoro di calcolo, di *adnumerare*, più che di comprensione e interpretazione: «siamo istintivamente portati a considerare l'adeguatezza di una traduzione anche in termini di rapporti quantitativi tra sostanze linguistiche»[143].

Ma se, come afferma Derrida, si vuole che LA veicoli lo stesso contenuto di LP, allora la traduzione dovrà essere «quantitativamente equivalente all'originale»[144]. Ciò non significa che a doversi equivalere sia il numero dei segni, dei significanti e dei significati, bensì quello delle parole, delle unità lessicali chiamate "parola" [145].

2.4 QUALCHE CENNO SULLA CHIUSURA PREVENTIVA DEL LESSICO

Benché non rientri tra le tre norme illustrate da Condello, la corrispondenza biunivoca fra L1 e L2 implicata dal *traduttese* si può estendere anche alla sfera lessicale. In automatico un *nam* viene tradotto "infatti", *puer* "fanciullo" e *turpis* "turpe", senza il tentativo di adattarli meglio al contesto, al registro o alla lingua corrente. L'atteggiamento di indifferenza nei confronti delle scelte lessicali e la conseguente «mistione di stili»[146] che stridono in LA portano a una «desolante inespressività»[147]. Non importano eventuali ripetizioni, una resa artificiosa della traduzione e un'accozzaglia di termini appartenenti a varietà linguistiche diverse, perché lo studente, durante la versione, non ha fra le sue priorità la qualità stilistica della propria traduzione. Se per mantenersi più fedele all'originale si troverà a ripetere più volte lo

[142] Sanna, 2021, pp. 45 – 46.
[143] Eco, 2003, p. 263.
[144] Derrida, 2000, p. 29.
[145] Derrida, 2000, pp. 29 – 30.
[146] Condello, 2011, p. 13.
[147] Condello, 2011, p. 13.

stesso vocabolo, difficilmente lo considererà un problema o un fattore che gli abbasserà il voto.

La chiusura preventiva del lessico, limitata alla padronanza di un vocabolario molto ristretto, predilige quello che Condello definisce «*jet lag* traduttorio»[148], cioè la produzione di testi in un linguaggio retrodatato, che in sede didattica andrebbe sapientemente aggiornato, pur sempre mantenendo l'utilizzo di traduttismi. Il punto è che il traduttore dal latino orienta consapevolmente le proprie scelte lessicali nella sfera arcaizzante e desueta perché la percepisce come più dotta[149] e per questo più adatta alla traduzione di una lingua classica; anzi addirittura gli studenti «sono disposti a qualsiasi cosa, pur di sostituirle [cfr. le parole d'uso comune] con una parola che considerano meno banale!»[150]. Versioni, quindi, che pullulano di *fanciulli, azioni turpi* e *sventure* non sono testi in cui avviene un consapevole e coerente utilizzo di registro aulico: al contrario, a livello lessicale non pare esserci un accrescimento della competenza linguistica dello studente.

Attraverso questa corrispondenza biunivoca tra vocaboli «molto si perde, innanzitutto, sul piano della competenza linguistica dei discenti nella pratica della lingua-madre: l'educazione a una ferrea "grammatica di equivalenze" impoverisce il lessico degli studenti; la coazione a tradurre κακός con "malvagio" o *bonus* con "valente", παρθένος o *puella* con "fanciulla", γάρ o *nam* con "infatti" – e si potrebbe proseguire a lungo – diseducano all'esercizio di una minimale competenza sinonimica, oltre che all'analisi contestuale e al riconoscimento dei diversi registri adibiti dal testo fonte»[151]. Questa lacuna impedisce che ci possa essere un incontro tra i due mondi espressi dalle lingue, LP e LA. la quale ne esce semanticamente impoverita, sebbene, come Plinio il Giovane spiegava nell'*Epistola* 7, 9, la traduzione e il suo avere a che fare con l'analisi, la comprensione e l'espressione sia un'attività che può avere positive ripercussioni nella pratica linguistica.

Tradizionalmente nella didattica del latino lo studio del lessico è introdotto gradualmente, attraverso una selezione di vocaboli di cui si scelgono un numero limitato di accezioni – per lo più una –, in modo da agevolare la memorizzazione e «creare un mondo linguistico artificiale in cui esistono corrispondenze biunivoche tra

[148] Condello, 2012, p. 434.
[149] Sanna, 2021, p. 50.
[150] Kundera, 1993, p. 113.
[151] Condello, 2012, p. 438.

le parole di una lingua e quelle dell'altra»[152]. Non si può fare a meno di constatare che in sede scolastica il lessico venga piuttosto trascurato, nonostante la sua padronanza non sia affatto accessoria per stabilire una competenza linguistica. Oltre alla mancanza di un modello teorico, infatti, ciò che rende più complessa la sua conoscenza è la comprensione della relazione tra le parole e la loro reciproca sinergia, che costituisce un passaggio successivo e qualitativamente più raffinato dell'applicazione meccanica di corrispondenze biunivoche.
Se da una parte i vocaboli ricorrenti vengono tradotti attraverso questo meccanismo di equivalenze, dall'altra lo studente deve fare i conti con tutto il resto del lessico, per il quale non c'è un modello didattico che ne favorisca l'apprendimento, rendendo perciò impensabile affrontare una traduzione senza vocabolario.
L'uso del dizionario, per questo, non deve porsi sul piano di una semplice consultazione, ma deve avvenire attraverso una lettura critica che il docente deve insegnare «allo scopo di favorire la comprensione del testo e non la meccanica trasposizione di un "traducente" italiano per ciascuna parola latina che si incontra»[153].
Un compito fondamentale nella traduzione è proprio quello di cogliere l'accezione più pertinente al vocabolo di LP: scegliere la più appropriata sfera semantica però è un lavoro di interpretazione e comprensione con cui lo studente difficilmente si cimenta.

2.5 "NORME" DEL *TRADUTTESE*: GABBIE CHE DANNO CERTEZZA

Queste "regole" permettono allo studente-traduttore da un lato di avere delle certezze con cui affrontare la complessità della traduzione, e dall'altro di dimostrare di possedere le conoscenze grammaticali che la versione in classe dovrebbe accertare: scegliere di tradurre con una subordinata implicita un *ablativo assoluto* potrà non essere la soluzione migliore dal punto di vista stilistico e interpretativo, ma comunque indica l'avvenuto riconoscimento della costruzione sintattica.
Iniziare ad affrontare in questo modo la traduzione non è da considerarsi per forza un errore, ma il protrarsi di questi schematismi nel corso degli anni di studio costituisce

[152] Osimo, 2004, p. 206.
[153] Garbugino, 1993, p. 106.

un limite considerevole allo sviluppo di una più raffinata competenza espressiva e stilistica e a un più pieno padroneggiamento della lingua a livello lessicale.
All'inizio, infatti, è utile inquadrare le strutture che compongono il testo per muoversi più rapidamente e più efficacemente nella traduzione. Ma il mantenimento di questi schemi risulta improduttivo perché disabitua alla comprensione e all'analisi del testo. Scardinare queste "regole", proprio per il fatto che la traduzione è considerata una prova grammaticale, è visto dallo studente come un rischio, perché optare per una scelta traduttiva meno letterale rispetto al testo originale può rischiare di rendere meno esplicito il riconoscimento della norma.
Allontanarsi dal testo per offrire una soluzione più libera può risultare delicato non solo per lo studente: come il traduttore professionista ha alcuni scrupoli perché immagina come fruitore della propria traduzione un critico modello[154], così anche lo studente immagina il proprio insegnante pronto a segnare errori con la matita blu.
Come ha dichiarato Ronconi, la traduzione, dal latino o da un'altra lingua straniera, che si sperimenta per la prima volta tra i banchi di scuola «dovrebbe essere il terreno propizio alla comprensione della lingua materna nelle sue strutture e forme di espressione; ma la scuola, essenzialmente empirica, in parte per necessità didattiche, in parte anche per certo tradizionalismo, vede il tradurre soltanto come mezzo di verifica dell'acquisto, da parte dello scolaro, di formule e schemi grammaticali più che di una lingua studiata nella sua dinamica»[155].
Ciò che il latinista qui indica come "terreno propizio" della traduzione, viene illustrato ulteriormente da Luciano Canfora che a proposito dell'esercizio traduttivo asserisce: «io sono convintissimo […] che lo studio mirante all'interpretazione, alla traduzione dal latino e dal greco comporti una mobilitazione intellettuale straordinaria, pari per lo meno allo studio delle più elevate matematiche»[156].
Il passaggio interlinguistico e interculturale che porta il traduttore a dover attraversare due lingue, due culture, due mondi è una possibilità di arricchimento globale, un lavoro che per la sua inaggirabile complessità, non può esaurirsi nel riconoscimento delle norme grammaticali con cui si considera composto un brano. Riconoscere l'eventuale *participio* o *perifrastica* è la base con cui è possibile affrontare la lettura e la comprensione di un brano, ma non è l'unica cosa che un insegnante possa

[154] Osimo parla della valutazione della traduzione del traduttore professionista in Osimo, 2004, pp. 208 – 209.
[155] Ronconi, 1971, p. 109.
[156] Canfora, 2002, pp. 51 – 52.

trasmettere: «il fatto che il testo sia aperto, che l'interpretazione sia un problema e che la traduzione abbia molte "uscite", questo insegnatelo ai giovanotti. Sarebbero più interessanti che non al feticismo di una misteriosa traduzione unica e vera, che forse nessuno riesce ad acciuffare…»[157]. L'aderenza alle strategie traduttive sopra descritte abitua ad una meccanicità e a un linguaggio convenzionale di cui lo studente andrebbe ammonito e che esclude la creatività che invece il processo richiede.

In termini di relazione interlinguistica che la traduzione comporta, può essere utile considerare da ultimo un assioma traduttivo di Jakobson: «le lingue differiscono essenzialmente per ciò che *devono* esprimere, non per ciò che *possono* esprimere»[158]. In esso viene rimarcato il fatto che tra LP e LA debba essere realizzato un innesco equivalente, «che evochi nel destinatario di un'altra cultura la stessa risposta cognitiva ed emotiva» [159].

Rompere questi schemi, tradurre in lingua corrente, sfruttare al meglio le possibilità espressive della lingua d'arrivo, ma anche rendere consapevole lo studente-traduttore dell'importanza della comprensione complessiva e dell'interpretazione del testo d'origine, sono tutti obiettivi a proposito dei quali spetta alla didattica delle lingue classiche trovare delle soluzioni.

[157] Canfora, 2002, pp. 51 – 52.
[158] Jakobson, 1995, p. 59.
[159] Cardinaletti, Garzone, 2005, p. 20.

3 I METODI DIDATTICI E LA TRADUZIONE

Nel capitolo precedente si sono analizzate le maggiori tendenze che emergono dalle traduzioni scolastiche degli studenti. Prima di esaminare come i metodi didattici affrontino nello specifico l'insegnamento della traduzione, può essere utile considerare il modo in cui i risultati, generalmente mediocri sul piano della padronanza linguistica e della competenza traduttiva, abbiano dato adito a nuove proposte didattiche.

La traduzione, attività complessa che integra l'apprendimento della L2 e promuove l'analisi contrastiva tra LP e LA, è ormai da lungo tempo considerata come uno strumento indispensabile nei percorsi di studio di una nuova lingua[160]. Tuttavia, per quanto riguarda la lingua latina, gli scarsi risultati in termini di conoscenza linguistica e competenza traduttiva hanno ormai da tempo aperto una riflessione in cui non sono mancate accese critiche allo strumento-versione: si è affermato che «la versione dal latino ha dato risultati sconfortanti»[161], o che il suo esercizio conduce la media degli alunni «all'accettazione serena dell'assurdo»[162]. La crisi scolastica del latino, di cui da anni si parla, non avrebbe avuto luogo «se tale insegnamento avesse realmente inciso nella mente dei giovani»[163].

L'adozione di nuovi metodi didattici, meno dipendenti dal nozionismo grammaticale, rappresenta il tentativo di proporre modalità alternative e più efficaci che possano risollevare il rendimento e l'interesse nei confronti di questa materia.

Con la linguistica strutturale e gli insegnamenti di Ferdinand de Saussure, si è passati dall'universalità delle categorie linguistiche della grammatica tradizionale al rifiuto di questi assunti, e a sostenere l'autonomia di ciascuna lingua e del sistema di relazioni che essa intreccia tra le sue componenti attraverso un meccanismo di dipendenza[164]. Da questi studi si sviluppano due teorie che legano la sintassi alla semantica e che tratteremo meglio in seguito: il funzionalismo, di cui è esponente Tesnière, che formulò il modello della grammatica della dipendenza, e la linguistica generativo-trasformazionale, di Noam Chomsky e dei semanticisti.

---

[160] Bazani, 2019, p. 3.
[161] Pittano, 1978, p. 35.
[162] Marouzeau, 1948, p. 140.
[163] Titone, 1960, pp. 148 – 149.
[164] Proverbio, 1981, pp. 79 – 118.

Infine passeremo alla tanto discussa proposta dei metodi naturali, che considerano il latino alla stregua di una lingua viva, da imparare attraverso l'uso, senza il tramite della riflessione grammaticale esplicita, fra cui assume particolare rilevanza la proposta induttivo-contestuale del metodo Ørberg.
Tutti questi metodi sono accomunati da due fattori: l'obiettivo che perseguono, la comprensione del latino, e il destinatario a cui guardano, lo studente.
Per vedere quali risultati propongano nel campo della traduzione, verrà analizzato il ruolo della versione in un manuale per ciascun metodo: *Nuovo comprendere e tradurre* di Flocchini, Guidotti Bacci e Moscio per il metodo grammaticale-traduttivo; *Fare latino* di Seitz, Proverbio, Sciolla e Toledo per la grammatica della dipendenza; *Riscoprire la grammatica* di Oniga per il metodo generativo-trasformazionale; *Lingua latina per sé illustrata*, volume I e II, di Ørberg per il metodo induttivo-contestuale.

3.1 IL METODO GRAMMATICALE-TRADUTTIVO

3.1.1 Breve storia e descrizione del metodo

Il metodo tradizionale, o grammaticale-traduttivo (MGT), ha come presupposto l'universalità delle categorie grammaticali, che esso considera applicabili a tutte le lingue; di conseguenza, esso fa dell'analisi logica l'unica via per conoscere una lingua[165] e il tramite indispensabile e diretto tra L1 e L2. Questo assunto deriva dalle riflessioni della scuola di Port-Royal, che nel '600 iniziò ad applicare all'insegnamento di L2 un nuovo metodo che essa definiva "ragionato", per la riflessione che suggeriva, e "generale", per i principi comuni delle lingue: «la regola come prodotto della regolarità della ragione»[166]. Con i maestri port-royalisti, per la prima volta, lo studio della grammatica si legò al lavoro di traduzione, che era sfruttato per espandere il lessico e per impossessarsi di capacità linguistiche[167]. Il modello proposto da Port-Royal aderiva a un'analisi rigorosa, che degenerò tuttavia nel grammaticalismo[168]. Sulla base di questi presupposti di universalità del linguaggio, il MGT giustifica le peculiarità della singola lingua considerandole come "eccezioni".

[165] Proverbio, 1981, pp. 53 – 78.
[166] Ricucci, 2014, p. 73.
[167] Bazani, 2019, pp. 5 – 7.
[168] Ricucci, 2014, pp. 72 – 75.

La rigidità e schematicità di quest'approccio spingono a privilegiare il nozionismo grammaticale rispetto all'acquisizione di abilità comunicative[169]; ma il rigorismo normativo e la tendenza all'apprendimento mnemonico della regola costituiscono un limite alla comprensione degli stessi fenomeni linguistici, e il dogmatismo finisce per instaurare una grammatica di equivalenze, o corrispondenze, tra L1 e L2. Sebbene il metodo si fondi sull'idea di una perfetta simmetria strutturale fra le lingue, l'evidente impossibilità di spiegare fenomeni peculiari di una lingua nei termini dell'altra, se non a prezzo di grandi forzature, dà vita a risultati contradditori che non possono rientrare né in LA né in LP[170].

Il metodo grammaticale-traduttivo è quello che tuttora domina l'orizzonte scolastico. «Basato essenzialmente sullo studio preventivo delle forme grammaticali e sulla loro successiva applicazione»[171], esso si definisce "traduttivo" per il continuo riferimento alla lingua madre (da non dimenticare è il fatto che questo metodo aveva innanzitutto uno scopo produttivo, infatti doveva favorire la composizione in latino, attività oggi non più prevista in ambito scolastico).

Il procedimento didattico segue usualmente la «trafila:

(a) esposizione della regola;
(b) frasi di esempio;
(c) versione/versioni di controllo dell'apprendimento della regola»[172]

La struttura generale dell'insegnamento della lingua avviene dapprima attraverso un compendio di analisi logica, poi in ordine si affrontano fonetica, morfologia nominale, pronomi, morfologia verbale, parti invariabili del discorso, sintassi dei casi, del verbo e del periodo[173].

Le frasi d'esempio e i primi esercizi sono solitamente costituiti da frasi artificiali in latino o italiano, che richiedono allo studente una traduzione che dimostri la conoscenza della "regola" attraverso la sua applicazione meccanica. L'impiego di questi tipi di enunciati per illustrare le norme linguistiche rappresentava una proposta per andare incontro allo studente e rendere più chiaro ed evidente l'oggetto di

[169] Senf, 2008, pp. 323 – 338.
[170] Cova,1982, p. 192.
[171] Grisolia, 2020, p. 154.
[172] Milanese, 2014, p. 20.
[173] Balbo, 2007, pp. 55 – 59.

studio[174]. Ad esempio, per la spiegazione di un fenomeno sintattico piuttosto semplice come il dativo di possesso sono diffuse formulazioni di questo tipo[175]:

Tulliae parva pecunia erat
Tullia aveva poco denaro (= A Tullia era poco denaro)

Non si ricorre a frasi originali d'autore, ma si preferisce portare esempi che contengano esclusivamente la norma oggetto di spiegazione. L'artificialità della lingua e delle corrispondenze che questo *modus operandi* presuppone è stata argomento di critica e la connessione che è andata instaurandosi tra regola grammaticale e la sua corrispettiva traduzione ha prodotto un uso improprio di quest'ultima, ridotta a un piatto processo di equivalenze linguistiche[176].
La vera e propria verifica dell'apprendimento è svolta attraverso la versione, che però presenta anch'essa tratti di rigidità, a cominciare dalla fissità dei testi proposti: il genere da cui si attinge è per lo più quello narrativo, e la lingua è quella "classica", senza attenzione alla lunga diacronia del latino[177].
Il lessico, strumento essenziale per la comprensione e la traduzione, per come è presentato, è anch'esso vittima di un rapporto chiuso di equivalenza, che limita la possibilità di analisi e di maggiore penetrazione del testo[178]. Nonostante lo si consideri del tutto ignorato, in realtà, almeno in piccola parte, rientra nella didattica tradizionale: ha un ruolo rilevante come completamento della sintassi e nello studio della morfologia, che richiede la conoscenza dei significati dei pronomi, congiunzioni, verbi "irregolari" e le reggenze di alcuni verbi (*videor*, *opus est*…)[179]. Tuttavia, a parte gli impieghi legati a morfologia e sintassi, all'ambito lessicale non viene riservato uno spazio autonomo equivalente a esse: ciò che viene proposto è uno studio limitato alla memorizzazione dei significati, attraverso liste di vocaboli e sezioni divise per tematiche, ad esempio per mezzo di approfondimenti sulla civiltà[180].

[174] Ricucci, 2014, pp. 76 – 79.
[175] Flocchini, Guidotti Bacci, Moscio, 2012, p. 92.
[176] Bazani, 2019, pp. 3 – 22.
[177] Cardinaletti, 2006.
[178] Marino, 2006.
[179] Lamagna, 2004.
[180] Lamagna, 2004.

3.1.2 Il ruolo della traduzione

Nel MGT la traduzione gioca un ruolo decisivo, ma ciò non significa che tale metodo riesca a raggiungere, in ambito traduttivo, risultati soddisfacenti.

La traduzione è funzionale all'accertamento dell'acquisizione delle conoscenze grammaticali, e proprio perché punta esclusivamente al riconoscimento delle "regole", in nessun caso […] potrà essere considerata «un'attività di traduzione vera e propria»[181].

Il tipo di traduzione che rende meglio il rigore perseguito da MGT è quello letterale, *verbum e verbo*, già contestato da Cicerone e Girolamo.

La normatività e la conseguente ricerca di corrispondenze tra L1 e L2 – su cui si fonda anche il *traduttese* sopra descritto e che questo metodo ha contribuito a creare –, a discapito della comprensione e dell'approfondimento culturale che risulterebbero altrettanto importanti per una buona interpretazione, è ciò su cui l'apprendimento è focalizzato e rappresenta ciò che la versione mira a verificare.

La richiesta è per lo più quella di suddividere la frase latina in unità equivalenti in italiano, etichettarle e tradurle. In una frase come *puer puellam videt*, il traduttore riconoscerà dunque *puer* come soggetto, *puellam* come complemento oggetto e *videt* come predicato verbale.

Non sempre questo processo, però, è garantito e possibile, considerando che non tutte le strutture del latino trovano un corrispondente diretto con l'italiano: basti pensare alla perifrastica, attiva e passiva, o a un ancora più semplice dativo di possesso, in cui ciò che si trova in latino non trova corrispondenze dirette con l'italiano. La pretesa biunivocità di MGT non garantisce l'efficacia di siffatte equivalenze, perché la traduzione non può nutrirsi di corrispondenze, ma si deve nutrire di diversità[182].

«Come si traduce?» è la domanda che sorge spontanea allo studente, che vede nel testo latino qualcosa di incomprensibile che deve decriptare traducendo. Egli non è in grado di capire, nemmeno a grandi linee, il discorso, né di riassumerlo: l'unica cosa che fa è prendere il vocabolario e iniziare a tradurre meticolosamente parola per parola, non tentando nemmeno di dedurre l'argomento che si sta trattando o a fare inferenze sulla parte successiva del testo[183].

---

[181] Cardinaletti, 2006, p. 336.
[182] Milanese, di 2004.
[183] Milanese, 2004, pp. 184 – 185.

In tale procedere frammentato, la pragmatica e la semantica non vengono considerate allo stesso livello di priorità della morfologia e della sintassi: prima si traduce, poi si capisce[184].
Il meccanismo a cui gli studenti si abituano è quello di imparare la regola, ma spesso senza essere in grado di applicarla. Quando traducono "spengono il cervello" e non sanno nemmeno più l'italiano; possiedono un bagaglio culturale, ma non riescono a farlo interagire con il latino[185]. L'andamento di questo "rito assurdo" ci viene sapientemente riassunto da Pittano:

«Purtroppo, l'esercizio della versione non viene quasi mai insegnato e lo scolaro si attiene spesso a un rito che sa di caricatura: si sforza di fare la costruzione cercando di riconoscere nelle parole una struttura più o meno simile ai modelli grammaticali studiati; poi si butta a corpo morto sul dizionario cercando attentamente se, per caso o per fortuna, riesce a trovare la frase già tradotta. Se non la trova, allora ripiega deluso sui primi significati delle parole senza tener conto della loro successiva presentazione alla coscienza»[186].

Le critiche mosse nei confronti di questo metodo non devono condurci a giudicare del tutto inadeguato lo studio mnemonico della grammatica; esso sarà piuttosto incompleto, a maggior ragione se si escludono dall'attività traduttiva le capacità di comprensione e la tridimensionalità del testo[187]. D'altro canto, va riconosciuto il ruolo fondante della grammatica, che costituisce il tramite fondamentale fra la lingua e i testi.
La propensione alla traduzione pedissequa, e soprattutto incurante dell'interpretazione, è rivelata anche da un'altra abitudine che lo studente adotta completamente a suo discapito: la superficialità o addirittura la rinuncia a leggere il titolo e il cappello introduttivo del testo da tradurre. Questi due corredi paratestuali, utili a contestualizzare i brani e a orientarsi a livello semantico, spesso vengono saltati a piè pari, probabilmente perché considerati non utili al riconoscimento delle norme grammaticali di cui è composto il testo, ma piuttosto portatori di chiarimenti testuali,

[184] Notarbartolo, 1992, p. 2.
[185] Notarbartolo, 1992, p. 2.
[186] Pittano, 1978, p. 195.
[187] Quaglia, 2006.

ritenuti superflui in quanto tolgono tempo prezioso alla ricerca spasmodica sul vocabolario, unica vera attività a cui lo studente dedica tutto il proprio impegno.
Il fatto che, da parte dell'insegnante, non sia fatta richiesta esplicita di attenzione alla coesione testuale e all'individuazione delle connessioni frasali può essere complice del circolo vizioso che porta lo studente a non preoccuparsi, nella sua traduzione, dei principi di coesione e coerenza testuale, a cui le Indicazione Nazionali comunque alludono.

3.1.3 Il ruolo della versione

A parte occasioni in cui deve affrontare la traduzione di brevi frasi più o meno rielaborate, lo studente entra in contatto con la traduzione attraverso il compito della versione. Partendo dal manuale di Flocchini *Nuovo comprendere e tradurre*, vediamo come il MGT affronta e propone questi esercizi.
Il corso di Flocchini presenta innanzitutto un manuale teorico che descrive organicamente il sistema linguistico latino[188], integrato dai materiali di lavoro, dove si trovano le versioni. Nei materiali di lavoro, articolati in percorsi che seguono l'impostazione del manuale, la traduzione non perde mai la propria centralità. Che essa rappresenti il centro nevralgico del MGT è dimostrato dal precoce inserimento di questo esercizio: dopo la prima declinazione, l'indicativo e infinito presenti attivi e passivi e dopo un *excursus* sulle funzioni dei casi, ecco che già viene presentata la prima versione da tradurre. Nei materiali di lavoro, dopo la presentazione della regola sintattica, in cui è ricorrente trovare espressioni come "va reso in italiano", "in italiano si rende", "in italiano corrisponde a", "da rendersi in italiano con", "viene generalmente tradotta", e così via, compaiono occasionali spiegazioni dei fenomeni sintattici attraverso schede chiamate "impariamo a tradurre" *et similia*. In seguito, come esercitazioni vengono proposte frasi, esercizi di analisi, di completamento, e anche, chiaramente, versioni.
Da questa organizzazione emerge il carattere strumentale del brano in latino, che deve servire per testare l'apprendimento e l'applicazione della regola: la grammatica è il punto di partenza e la traduzione è il punto di arrivo che verifica l'acquisizione.

[188] Flocchini, Guidotti Bacci, Moscio, 2012, p. 4.

Un ostacolo allo svolgimento di una traduzione è rappresentato dalla padronanza lessicale: «la memorizzazione del lessico è impegno prioritario dell'apprendimento linguistico: nessuno può dire di conoscere una lingua, qualunque lingua, senza essersi impresso nella mente il significato di un consistente numero di parole»[189].
Benché, come già anticipato, il lessico non rivesta un ruolo prioritario nel MGT, in Flocchini non mancano riferimenti a quest'ambito della lingua: schede intitolate "arricchimento lessicale" o "lessico di base" sono distribuite negli eserciziari; anche in questo caso, tuttavia, il punto di partenza è grammaticale. Il "lessico di base" non riguarda argomenti di specifici campi semantici, ma piuttosto si possono trovare liste di parole legate all'argomento morfo-sintattico trattato: dopo la spiegazione di una declinazione, ad esempio, è norma trovare un elenco di parole comuni di quella specifica declinazione.
Le schede di "arricchimento lessicale" si possono trovare talvolta in conclusione di percorsi didattici, anche in questo caso, senza un riferimento tematico. Quindi, pagine sicuramente interessanti sulla cultura romana vengono via via disseminate negli eserciziari senza che però ci sia attinenza con gli argomenti trattati, e senza quindi che l'insegnante sia costretto a soffermarcisi.
Dall'impostazione di questo metodo è probabile che si ottengano risultati di questo tipo: di fronte a una frase come *Legionibus in hiberna deductis, in Italiam profectus est* (Caes. *Gall*. 2, 35, 3) lo studente probabilmente potrebbe riconoscere sin da subito l'ablativo assoluto *legionibus…deductis*, ma non sarebbe scontata o immediata, né tantomeno richiesta, la conoscenza del significato del sostantivo *hiberna* e nemmeno dell'indicativo perfetto *profectus est*. La frase, così, rimarrebbe *analizzata*, ma non *compresa*.
Il piano semantico e pragmatico non è tuttavia completamente lasciato alle esclusive capacità interpretative degli studenti: tutte le versioni sono anticipate da un titolo e da un breve cappello introduttivo, che, se attentamente presi in considerazione, potrebbero dimostrarsi ottimi alleati, oltre che per capire l'argomento del testo, anche per disambiguare alcune scelte lessicali.
Questa operazione viene suggerita da Flocchini stesso, nell'introduzione alla prima versione, dove egli dichiara:

[189] Pieri, 2002.

«è dunque importante, prima ancora di affrontare il testo, leggere con attenzione il titolo e la eventuale contestualizzazione: troveremo indicazioni preziose sul contenuto, tali da orientare anche le nostre scelte lessicali»[190].

Poniamo, come esempio, una versione che presenta il seguente titolo e introduzione:

Cicerone e Catilina

Durante il suo consolato Cicerone, venuto a conoscenza dei piani sovversivi di Catilina, un aristocratico dotato di grandi qualità, ma anche di indole malvagia e perversa, lo affrontò in senato con grande determinazione, costringendolo alla fuga da Roma[191].

Lo studente dovrebbe prestare attenzione, oltre che all'argomento riassunto a grandi linee, anche alle parole utilizzate per comporre questa sintesi.
Al momento di affrontare la versione dovrebbe saper riconoscere che "piani sovversivi" è la traduzione di *consilia perniciosissima* (non dimenticando però il superlativo) e che "di indole malvagia e perversa" traduce *Catilina* […] *ingenio malo pravoque*.
Un traduttore attento così dovrebbe saper rivolgere il proprio sguardo non solo al vocabolario, ma anche al riassunto della vicenda.
Il più delle volte il brano latino è corredato da una sezione dedicata all'analisi del testo, in cui, ancora una volta, le domande vertono attorno alla dimensione morfosintattica in cui prevalentemente si richiede di individuare nel testo le informazioni grammaticali del rispettivo capitolo.
La versione appena citata si trova in conclusione del percorso didattico sui comparativi e superlativi dell'aggettivo e dell'avverbio e sulla funzione dei casi genitivo e ablativo.
Nella sezione di analisi del testo che segue la versione si trovano quesiti relativi a comparativi e superlativi (anche con richiesta di indicazione del grado positivo), al riconoscimento di eventuali forme alternative e all'individuazione dell'ablativo di limitazione: dunque unicamente richieste di riflessione morfosintattica.

[190] Flocchini, Guidotti Bacci, Moscio, 2012, p. 89.
[191] Flocchini, Guidotti Bacci, Moscio, 2012, p. 451.

Per notare invece un'attenzione all'inquadramento storico-culturale, dobbiamo ricorrere al secondo volume dei materiali di lavoro, dove, in conclusione, si trova un'antologia di testi latini che nello specifico affronta "la più antica storia di Roma nelle pagine di Eutropio", "la vita di Catone il Censore nelle pagine di Cornelio Nepote" e "il latino cristiano nelle pagine della Bibbia". Questa scelta editoriale ha l'intenzione di presentare pagine di latino originale, a proposito di avvenimenti noti allo studente, alla cultura occidentale e accessibile a tutti i livelli di apprendimento. È altresì evidente, però, che per il MGT la proposta di un percorso di testi culturalmente significativi, inseriti in percorsi narrativi che guidino lo studente verso l'arricchimento storico e letterario e che lo stimolino al ricorso di conoscenze pregresse derivate dalle ore di storia, letteratura e non solo, costituisca un *excursus* quasi indipendente rispetto al percorso di acquisizione della grammatica. Ciò è la dimostrazione che la versione solo in un secondo momento può essere legata a percorsi tematici. La sua vera vocazione invece è espressa dalla sua collocazione al termine delle unità didattiche per verificare l'apprendimento normativo. Il brano latino, completamente privato del suo carattere comunicativo, diventa così una scatola contenente regole morfosintattiche che lo studente deve individuare.
Infine, i brani proposti, nonostante dimostrino la predilezione per il genere narrativo e per la lingua "classica"[192], appartengono a diversi autori e stili e contribuiscono alla preparazione dello studente in vista di una maggiore padronanza, non tanto della resa italiana, quanto dell'agilità di riconoscimento delle forme linguistiche latine.

3.2 IL METODO DELLA GRAMMATICA DELLA DIPENDENZA

Da qui in poi vengono presentati metodi meno diffusi e consolidati in ambito scolastico. Nonostante la loro validità, la scelta sul metodo didattico da impiegare per il latino, o altre lingue seconde, non può prescindere dal metodo utilizzato per l'italiano, in quanto lo studio della grammatica deve essere proposto in modo continuativo tra L1 e L2 per risultare efficace e non creare ambiguità[193].

[192] Cardinaletti, 2006.
[193] Andreoni Fontecedro, 1989, p. 134.

3.2.1 Breve storia e descrizione del metodo

La critica all'eccessivo nozionismo di MGT potrebbe far sorgere la domanda se sia da abolire lo studio esplicito della grammatica. La soluzione più opportuna però non pare essere questa, ma quella di guardare a nuovi e più aggiornati metodi didattici[194]. Con la linguistica moderna, di cui il maggiore esponente fu Ferdinand de Saussure, si è arrivati a negare l'esistenza di categorie valide per tutte le lingue, principio sostenuto invece dalla grammatica nozionale. L'assunto fondamentale di questo approccio linguistico è rappresentato dal fatto che la lingua «consiste in un sistema di relazioni, nel quale le parti sono legate da un rapporto di solidarietà e di dipendenza»[195]. Dal «principio saussuriano dei rapporti associativi tra parole»[196] nasce la linguistica strutturale, una corrente da cui si sono ramificate successive teorie, fra cui il funzionalismo, che sostiene che «la dominante formale-sintattica perde via via di assolutezza e di autonomia nei confronti dei problemi del significato e della semantica»[197], di cui esponente fu Lucien Tesnière, linguista particolarmente attento all'applicabilità sul terreno didattico delle sue proposte e dei suoi studi.

Quest'ultimo tra gli anni '50 e '60 formulò il metodo della grammatica della dipendenza, che si basa sulla centralità del verbo e sul concetto di valenza. L'enunciato è descritto da Tesnière come un piccolo dramma, il verbo è l'azione, gli attanti sono gli attori che il verbo seleziona e i circostanti rappresentano le situazioni. Questo modello attribuisce ai costituenti della frase ruoli sintattici, non nozionali, e non trascura nemmeno la sfera semantica, che, seppur subordinata alla sintassi, riceve un'attenzione sconosciuta fino a quel momento.

Il meccanismo di analisi di cui il metodo si serve è lo stemma: il mezzo che permette di individuare e trascrivere l'ordine strutturale della frase, che evidenzia così il verbo, le sue valenze e ciò che ad esso non è direttamente legato, come gli elementi di secondo livello e gli elementi liberi.

Prima di addentrarci più nello specifico nel metodo della dipendenza e nelle sue revisioni, è interessante considerare il periodo storico in cui il dogmatismo e l'autoritarismo del MGT sono stati messi in discussione e hanno iniziato a subire critiche. Siamo nel '68, iniziano i contrasti contro le istituzioni, contro tutto ciò che è

[194] Pittano, 1978, p. 94.
[195] Proverbio, 1981, p. 79.
[196] Garbugino, 1993, p.95.
[197] Proverbio, 1981, p. 84.

normativo e oppressivo, quindi anche l'educazione. La concezione formale e astratta fatta di rigidità, che inibisce e terrorizza lo studente di fronte all'apprendimento di L2 deve essere ribaltata. Inizia a imporsi la pragmalinguistica: bisogna imparare a comunicare e così la correttezza grammaticale passa in secondo piano. Si vuole perseguire una partecipazione emotiva che liberi dalla paura di non riuscire e che determini l'identità dell'individuo[198].

Che l'esigenza di cambiamento provenga da un clima sociale e culturale che comprende tutte le istituzioni e gli ambiti della vita o da una ponderata analisi didattica dei risultati degli apprendenti, certamente un motivo che determina la necessità di un cambiamento di rotta deriva dal fattore "tempo": l'insegnamento della lingua latina negli anni ha subito una consistente riduzione del monte orario. Giacché, a partire dalla riforma del 1962, «dobbiamo infatti raggiungere un massimo di conoscenza della lingua in un minimo assoluto di tempo»[199], è utile cercare un metodo anche più efficace, che la grammatica della dipendenza rappresenta, in quanto «è in grado di spiegare i medesimi fenomeni linguistici con un minor numero di formulazioni (ossia più semplicemente)»[200].

Quello che il metodo di Tesnière propone è una «teoria generale della struttura della frase»[201], che si organizza intorno al nodo centrale rappresentato dal verbo. Lo stemma di dipendenza rappresenta il rapporto gerarchico tra il verbo, il centro, e gli attanti, gli elementi subordinati che dipendono da esso e che ad esso servono. Il rapporto che si instaura tra essi è sintattico e semantico, con una rilevanza maggiore del primo aspetto sul secondo: «la valenza sintattica esercita un ruolo primario e decisivo per la grammaticalità della frase»[202], ma dipende anche dai tratti semantici dei lessemi[203]. Questo sistema di relazioni sviluppato dalla teoria di Lucien Tesnière supera il *modus operandi* del MGT che pone il soggetto su un piano preminente rispetto agli altri complementi vincolati.

In un enunciato come *pater filium amat*, MGT prima individua il verbo, *amat*, lo analizza, terza persona singolare, e risale al soggetto, *pater*, nominativo; il metodo della dipendenza invece, prima individua il verbo, *amat*, poi lo analizza facendolo rientrare nella categoria dei verbi bivalenti, in seguito riconosce come attanti del verbo

[198] Senf, 2008, pp. 323 – 338.
[199] Proverbio, 1979, p. 193.
[200] Proverbio, 1979, p. 194.
[201] Favarin, 2000, p. 39.
[202] Favarin, 2000, p. 42.
[203] Proverbio, 2001, p. 19.

il soggetto in nominativo, *pater*, tanto quanto l'oggetto in accusativo, *filium*. In questo caso nominativo e accusativo assumono lo stesso grado di importanza sintattica perché entrambi rientrano nella valenza del verbo ed entrambi sono ugualmente necessari alla formazione di una frase corretta. Attraverso tale riconoscimento della centralità del verbo, la grammatica della dipendenza rappresenta un'ottima opportunità per risolvere le aporie del metodo tradizionale, dove il ruolo del verbo nella frase «non trova la giusta valorizzazione»[204].

La differenza sostanziale tra la didattica delle lingue moderne e quella delle lingue classiche sta in una divergenza di obiettivi e di possibilità: per il latino un apprendimento normativo è necessario, così come anche una descrizione esplicita della lingua, in modo tale da contribuire alla formazione di un sistema di regole che consentano di decifrare l'ossatura del testo[205].

Questo metodo sembra confermare quanto sostenuto da MGT e dai risultati che ottiene: la grammatica è indispensabile, ma non esaurisce le competenze da acquisire. Allo stesso modo, la frase è essenziale alla comprensione del testo, ma non sufficiente[206].

L'assunto fondamentale della grammatica della dipendenza considera la frase «un aggregato organizzato di elementi, ciascuno dei quali esercita un ruolo o una funzione in rapporto alla totalità dell'intera struttura frasale»[207]. L'enunciato viene così strutturato da una gerarchia di connessioni, denominate in diversi modi: si parte dalla terminologia di Tesnière che chiama *attanti* i complementi necessari al verbo, «quelle posizioni da riempire o saturare sull'asse sintagmatico della sequenza di un enunciato»[208], e *circostanti* quelli liberi, non vincolati dal verbo. Rispettivamente questi vengono chiamati *complementi* e *libere asserzioni* da Heinz Happ, che negli anni '80 ha revisionato il metodo per applicarlo all'apprendimento del latino, e *argomenti* e *circostanziali* o *avverbiali* da Francesco Sabatini, che ha fatto lo stesso lavoro ma per l'insegnamento dell'italiano.

Se è vero che la semantica assume un rilievo nuovo, anche in base al manuale *Fare latino*[209], appare evidente come il lessico venga sempre presentato come una lista di

---

[204] Proverbio, 1979, p. 189.
[205] Andreoni Fontecedro, 1986, pp. 49 – 60.
[206] Zampese, 2004, pp. 157 – 181.
[207] Proverbio, 2001, p. 17.
[208] Proverbio, 1981, p. 92.
[209] Seitz, Proverbio, Sciolla. Toledo, 1983.

parole, che spetta allo studente memorizzare, e che comunque rimane integralmente legato a contesti limitati e a significati univoci.
L'obiettivo didattico perseguito dalla grammatica della dipendenza è quello di «avvicinare direttamente ai testi, muovendo dall'uso concreto della lingua latina, per arrivare, solo in un momento successivo, alla formalizzazione delle nozioni linguistico-grammaticali, precedentemente rilevate sui testi o messe in atto negli esercizi di manipolazione»[210].

3.2.2 Il ruolo della traduzione

La spazio che il metodo della dipendenza riserva alla traduzione è comunque elevato, similmente a quanto accade nel MGT: «ci sembra ancora eccessivo lo spazio dedicato alla descrizione metalinguistica, ed alquanto "rischioso" il ruolo attribuito alla traduzione e alle "corrispondenze" fra latino e italiano»[211] scrive Oreste Tappi.
Nella prefazione alla sua traduzione di *Elementi di sintassi strutturale* di Tesnière, Proverbio indica quello che forse potrebbe essere considerato il livello raggiunto dalla grammatica della dipendenza in termini di traduzione, e di *traduttese*: gli «accorgimenti "formali", a cui Tesnière ricorre, fanno sì che il suo discorso superi i limiti della metalingua, della lingua che parla di se stessa, per assumere i tratti della lingua poetica, in cui le parole diventano "autonome" rispetto ai loro referenti, che esse annullano per crearne "altri"; o che "esaltano" o "rigenerano" con il loro nuovo potere. È così che la lingua di Tesnière si libera dagli automatismi della "lingua della grammatica", e si configura, si può dire, come "lingua altra"»[212].
La grammatica della dipendenza permette di individuare la struttura sintattica della frase e fondare lo studio lessicale su nuove basi, ma non arriva a toccare ogni ambito linguistico, ad esempio non dice molto sull'ordine delle parole. Tuttavia, attraverso l'adozione di esercizi mirati, si ottiene il connubio tra un «apprendimento consapevole con la necessaria assunzione di automatismi»[213].
Se è vero che i «metodi di descrizione del sistema virtuale che propongono già la visione di organismi frasali di livello superiore non molto distanti dalle configurazioni

[210] Martino, 2000, p. 129.
[211] Euphrosyne 19, 1991, p. 438.
[212] Proverbio, 2001, p. 22.
[213] Proverbio, 1979, p. 208.

testuali»[214] non offrono un esplicito contributo alla traduzione, sono però molto utili al lavoro di decodificazione. Partire dal verbo per individuare le sue valenze permette di fare un passo verso la comprensione e iniziare a cogliere la struttura semantica fondamentale dell'enunciato. La comprensione tuttavia non equivale alla traduzione, che può avvenire solo in un secondo momento: con la prima infatti si può parlare di decodificazione di LP e con la seconda di ricodifica in LA.

Alla prima tappa si arriva grazie all'applicazione del metodo, con l'individuazione del verbo, le sue valenze, i costituenti di secondo livello e i circostanti. Non è un caso che prima l'apprendente debba puntare alla comprensione, poi alla traduzione, due attività che comunque implicano competenze differenti. Questo tipo di procedimento vuole essere graduale e partire da quello che si sa per arrivare alla comprensione del testo, per evitare la frustrazione e incentivare la motivazione[215].

Se «la domanda giusta è: qual è il legame che unisce queste parole tra loro?»[216], l'unica risposta possibile è che per arrivare a compiere una vera e propria traduzione bisogna trascendere la grammatica e aspirare a «"vedere" in modo "aggregato" […] una successione complessa che ha carattere di testualità»[217].

Il contributo dato dal sistema della dipendenza consente il raggiungimento di una competenza frasale, che permette di capire i meccanismi e ricomporre frase per frase, blocco per blocco, ma per riuscire in una traduzione vera e propria la competenza richiesta è quella testuale, più ampia e complessa[218].

La rilevanza conferita al riconoscimento dei nessi testuali «consente sicuramente una migliore gestione della comprensione del testo e, in prospettiva, dell'analisi linguistica di un passo da tradurre»[219]. Ma è sufficiente l'applicazione di questo metodo per raggiungere una comprensione ottimale dello scritto? Sicuramente non mancano situazioni in cui una certa complessità dell'enunciato renda difficile l'applicazione del modello di Tesnière.

Un altro limite di quest'approccio, imputatogli da Cracas, è invece l'incapacità di descrivere una lingua naturale, cioè la mancanza di potere generativo[220].

---

[214] Andreoni Fontecedro, 1989, p. 132.
[215] Notarbartolo, 1992.
[216] Notarbartolo, 1992, p. 3.
[217] Notarbartolo, 1992, p. 3.
[218] Andreoni Fontecedro, 1989, pp. 131 – 144.
[219] Balbo, 2007, p. 63.
[220] Proverbio, 1979, p. 36.

3.2.3 Il ruolo della versione

Fare latino di Proverbio, Sciolla e Toledo, traduzione e adattamento al sistema scolastico italiano del manuale *Roma antiqua* di Seitz, è un manuale per lo studio del latino basato sulla teoria della grammatica della dipendenza che verrà preso a modello per illustrare il ruolo delle versioni all'interno di questo metodo.
La sua struttura prevede un'introduzione per familiarizzare con il modello linguistico, con gli stemmi di rappresentazione della frase e per fare pratica con le nozioni di caso e di flessione.
Il corpo del testo però è costituito da 34 lezioni che si aprono con un brano di Livio in lingua originale e in traduzione, adattato convenientemente al livello dell'apprendente, che offre l'occasione di analisi di strutture sintattiche e morfologiche che in seguito vengono esaminate. La conclusione di ogni lezione è composta invece da esercizi di manipolazione linguistica, di individuazione dei nessi testuali e di traduzione.
Come nel MGT, la traduzione gioca un ruolo principale nell'apprendimento del latino. La sua preminenza risulta dal fatto che lo studente viene invitato sin da subito a produrre traduzioni, prima di frasi, sempre attestate e mai artificiali, e poi di versioni, la prima già alla terza lezione.
Oltre a rappresentare un punto di arrivo «per un consolidamento delle nozioni apprese e già applicate, e per una migliore acquisizione della padronanza del latino»[221], il brano in lingua originale è il punto di partenza di ogni lezione, e quindi di ogni riflessione legata alla lingua.
Sicuramente nell'estratto di apertura il latino condivide la scena con l'italiano, per un'analisi contrastiva tra le due lingue che riesca a guidare la riflessione grammaticale.
Il brano liviano è seguito sempre da una lista di vocaboli usati nel testo a cui si affiancano traduzioni italiane attinenti alla sfera semantica incontrata. Per affrontare invece la traduzione di frasi e versioni, *Fare latino* offre in conclusione del manuale un vocabolario essenziale, che a partire dalla tredicesima lezione deve essere sostituito dal dizionario comune, l'unica possibilità dal momento che sono assenti vocabolari valenziali, che sarebbero molto più funzionali al metodo (interessante e

[221] Seitz, Proverbio, 1983, p. 21.

urgente a tal proposito sarebbe la creazione di strumenti *ad hoc*, che aderissero completamente al modello).

Nonostante il metodo sottolinei, dal punto di vista teorico, l'importanza della comprensione e del principio della coesione testuale, su cui si concentrano molti esercizi, la contestualizzazione dei testi avviene solo in parte: il brano liviano è seguito da note di carattere storico e sulla civiltà, ma le versioni proposte come esercizio non vengono mai accompagnate da nient'altro che dal titolo e dal nome dell'autore.

A differenza di MGT, dove schede lessicali e culturali vengono disseminate nei manuali, nel manuale *Fare latino* le informazioni di carattere culturale vengono inserite in punti strategici della lezione, assumendo una vera funzione di arricchimento.

Il brano di apertura, quindi, oltre a godere della traduzione italiana, ed essere spesso accompagnato da informazioni necessarie a una comprensione più ampia possibile, viene approfondito in ogni sua componente. Essendo la base da cui si avvia la riflessione grammaticale, tutti gli aspetti morfologici, sintattici e anche comunicativi sono oggetto d'esame. Nello specifico, l'ambito comunicativo è analizzato grazie a domande di comprensione, presenti in alcune lezioni nelle sezioni dedicate agli esercizi.

Come invece già anticipato, gli esercizi di traduzione, che siano frasi o versioni, non richiedono altro allo studente se non la ricodifica di LP in LA.

Questo *modus operandi* pare così richiamare l'attenzione sulla lingua e la traduzione in italiano, più che sulla comprensione e l'inquadramento culturale del brano: la versione rimane terreno di verifica grammaticale.

La scelta invece di inserire solo la lingua originale, cioè il latino d'autore (sia pure comprensibilmente adattato nelle prime lezioni), è frutto della volontà di esporre fin da subito lo studente all'autenticità linguistica e questa decisione si riflette sia negli esercizi di traduzione proposti, sia nelle sezioni dedicate all'osservazione di fenomeni grammaticali.

Sebbene questa intenzione di autenticità sia promossa anche dalla varietà di assortimento degli autori presentati, che consente di spaziare linguisticamente e costruire una solida padronanza del latino, già nell'introduzione, viene esplicitata la tendenza a presentare «per lo più una lingua storico-narrativa»[222]. Anche in questo

[222] Seitz, Proverbio, 1983, p. 21.

caso, perciò, la ricchezza delle proposte trova delle resistenze che non forniscono allo studente una vera molteplicità di mezzi con cui entrare in contatto con la lingua.

3.3 IL METODO GENERATIVO-TRASFORMAZIONALE

3.3.1 Breve storia e descrizione del metodo

Le teorie grammaticali finora esposte «non riescono a "formalizzare" in poche regole il meccanismo che governa la produzione di tutti gli enunciati possibili di una lingua»[223]. Con la grammatica generativo-trasformazionale, Chomsky tenta di fare proprio questo: integrare le conoscenze di MGT, di cui non bisognerebbe «dimenticare i buoni risultati»[224], con gli studi recenti di linguistica moderna per riuscire a descrivere con questo metodo le lingue naturali.

Noam Chomsky, prima nel 1957 e poi nel 1965, appurò in due distinte fasi la teoria linguistica della grammatica generativo-trasformazionale: "generativa", in quanto «consente di descrivere o specificare le strutture profonde possibili di una lingua»[225] e "trasformazionale", perché «le regole di trasformazione […] convertono le strutture profonde in strutture superficiali attestate»[226]. L'assunto di partenza è che il parlante possieda innatamente le regole universali del linguaggio, cioè la competenza linguistica, costituita a sua volta da tre componenti di base: sintattica, semantica e fonologica. Alla prima si affidano le strutture profonde, al componente semantico viene assegnato il potere di interpretarle o di leggerle[227], e infine al componente fonologico la capacità di trasformare in una sequenza di suoni le strutture. Secondo Chomsky, «ogni frase non è altro che l'"esecuzione" concreta (di superficie) di tale competenza profonda»[228].

La competenza a cui questo tipo di studio punta è quella produttiva, piuttosto che ricettiva, quindi non esattamente coincidente con l'obiettivo che si propone lo studio del latino.

---

[223] Proverbio, 1981, p. 93.
[224] Proverbio, 1979, p. 230.
[225] Proverbio, 1981, p. 94.
[226] Proverbio, 1981, p. 95.
[227] Proverbio, 1981, p. 96.
[228] Balbo, 2007, p. 74.

Mutatis mutandis, la teoria di Chomsky si richiama a un assunto sostenuto anche da MGT, cioè l'universalità del linguaggio: vuole proporre un metodo che consenta di analizzare il linguaggio in termini assoluti e profondi, per arrivare poi all'applicazione del modello alla lingua che si desideri imparare o insegnare, traendo vantaggio dalla somiglianza tra le lingue «rendendo più economici e rapidi i processi di apprendimento»[229].

Attraverso i principi che regolano la creazione dell'enunciato, questo metodo analizza la frase e quali impletivi possano occupare le sue posizioni astratte.

«Si è considerato che è impossibile supporre che un'espressione, nel processo generativo, venga specificata all'inizio sintatticamente (del tutto o in larga misura), e solo in seguito i posti finali della struttura siano riempiti da lessemi (parole)»[230], infatti esiste una stretta correlazione tra il lessema e le sue possibilità sintattiche.

La base sintattico-formale del modello ha subito un'evoluzione importante verso il campo semantico e il riconoscimento del suo ruolo nella teoria linguistica, perché sono le limitazioni lessicali ad assicurare che la frase, oltre ad essere caratterizzata da grammaticalità, appaia sensata ai parlanti nativi.

Un'evoluzione degli studi di Chomsky è rappresentata dalla semantica generativa, secondo cui «il potere generativo non è del componente sintattico, ma del componente semantico»[231]. Una delle teorie che si rifanno a questa visione è quella della "grammatica dei casi" di Fillmore, che intende appunto i casi come concetti mentali innati e universali che indicano giudizi che l'essere umano può esprimere. Il suo metodo si concentra sul rapporto tra funzioni casuali, che riguardano la profonda struttura semantica, e le marche casuali, che ne rappresentano il segnale[232].

Come «insieme di poche regole che permettono di "generare" tutte le frasi possibili di una lingua»[233], la grammatica generativo-trasformazionale presenta una struttura affine alla MGT, ma «è contraddistinta dal "matematicismo" proprio dei testi generativi»[234]. Presenta un procedimento linguistico analogo al processo naturale di apprendimento della lingua, che parte da ciò che è più significativo (sintassi e semantica) per arrivare a ciò che lo è di meno (fonologia e morfologia, in parte)[235].

---

[229] Penello, 2006, p. 260.
[230] Proverbio, 1979, pp. 228-229.
[231] Proverbio, 1981, p. 99.
[232] Proverbio, 1979, pp. 283 – 285.
[233] Proverbio, 1979, p. 31.
[234] Balbo, 2007, p. 80.
[235] Balbo, 2007, p. 80.

Didatticamente è un metodo utilizzato per insegnare circoscritti fenomeni linguistici, spiegati attraverso batterie di esercizi ed esempi artificiali che favoriscono la descrizione formalizzata.
La terminologia e il simbolismo grafico, talvolta criptico, tradiscono la difficoltà insita al modello e non lo rendono adatto all'applicazione scolastica, ma piuttosto a uno studio accademico. Tuttavia l'utilizzo dei diagrammi, che non vanno a sostituirsi in alcun modo al rigorismo dei concetti, ma anzi devono rappresentarli e quindi rendere visibile la struttura e la gerarchia del testo, è un'utile risorsa in chiave didattica, in accordo con la teoria secondo cui «ogni individuo pensante ha la tendenza ad illustrare graficamente»[236].
L'aspirazione del metodo sarebbe quella di trovare una spiegazione immanente a ogni fenomeno, e quindi anche alle eccezioni, su cui tanto insiste il MGT: «molti fenomeni, alcuni dei quali in apparenza eterogenei e a volte bizzarri, hanno ottenuto proposte di spiegazione all'interno di una teoria unitaria e, tutto sommato, piuttosto semplice»[237]. Attraverso la descrizione linguistica «si tratterà cioè non solo di descrivere il come, ma anche di ricercare il perché dei fenomeni grammaticali […] concentrandosi dunque prima di tutto sui princìpi generali, anziché sulle eccezioni»[238].
Attraverso l'analisi delle strutture profonde il modello arriva ad annullare l'accumulo delle particolarità, che per lo studente, oltre a rappresentare una deviazione alla linea tracciata dalla norma, sono anche fenomeni linguistici che rimangono ignoti e non si approfondiscono. Con il metodo di Chomsky si scava più a fondo, si annullano le anomalie, e si stimola la comprensione attiva estesa a tutti i costrutti linguistici, e con essa forse anche la motivazione.

3.3.2 Il ruolo della traduzione

La lontananza di questo metodo dall'ambito didattico rende difficile l'analisi dei risultati del suo impiego in relazione alla pratica scolastica della traduzione.
L'insegnamento linguistico che il metodo propone, tenendo in considerazione la propria origine dalla linguistica formale, si pone il compito di sollevare problemi e

[236] Proverbio, 1979, p. 245.
[237] Oniga, 2007, p. 307.
[238] Oniga, 2004, p. 13.

favorire lo sviluppo di capacità risolutive[239]: il punto di partenza che presenta è un'esposizione induttiva ai testi, procedimento che si discosta dal MGT e che riesce a spiegare più chiaramente alcuni fenomeni sintattici.

Gli esempi di cui si serve in fase didattica, costituiti da frasi d'autore, ma anche da molte artificiali, evidenziano accuratezza ed esaustività, tentando di colmare con il criterio generativo la mancanza di parlanti nativi, che rende particolarmente complesso l'apprendimento di una lingua storicamente conclusa[240].

La finalità di questo metodo è descrivere la lingua in base alle teorie della linguistica moderna, privilegiando la riflessione e la comprensione metalinguistica piuttosto che la comprensione di brani d'autore.

«Sebbene il modello generativo-trasformazionale ci abbia fornito molte valide intuizioni sulla struttura della lingua, esso sembrerebbe di poco valore nell'insegnamento delle lingue straniere, sia perché non considera in modo efficace l'informazione al di sopra del livello di frase, sia perché rende difficile il processo di comprensione»[241].

Poiché non considera il rapporto tra le realizzazioni di un enunciato con quelle degli altri che insieme costituiscono un testo, il metodo di Chomsky corrisponde più a una grammatica della frase, che a una grammatica del testo. Questa caratteristica rappresenta un limite alla capacità di comprensione e contestualizzazione di cui un brano ha bisogno, e di cui l'apprendente necessita per affrontare il brano stesso[242].

La dimensione contenutistica e quella grammaticale, che trovano una sintesi nella linguistica testuale, dovrebbero assumere una pari rilevanza e considerazione per affrontare al meglio la traduzione di un brano. Nel metodo generativo-trasformazionale, però, la centralità dell'enunciato rinuncia a riconoscere il «rapporto genetico tra ordine grammaticale e ordine letterario»[243]e la diminuita centralità del verbo, criterio guida della grammatica della dipendenza, «non facilita in alcun modo l'analisi degli elementi frasali»[244].

---

[239] Proverbio, 1979, p. 235.
[240] Bortolussi, 2011, pp. 319 – 342.
[241] Proverbio, 1979, p. 38.
[242] Proverbio, 1981, pp. 97 – 99.
[243] Morisi, 2004, p. 151.
[244] Balbo, 2007, p. 81.

3.3.3 Il ruolo della versione

Come abbiamo visto, a causa della sua complessità, questo metodo è stato generalmente usato per illustrare fenomeni circoscritti delle lingue classiche; a partire dagli anni '90, tuttavia, Renato Oniga ha in più sedi proposto di applicare il metodo della grammatica generativo-trasformazionale all'insegnamento della lingua latina[245]. Con il recente manuale *Riscoprire la grammatica. Il metodo neo-comparativo per l'apprendimento del latino*[246], egli è giunto a presentare un concreto esempio di integrale applicazione didattica del metodo, in cui lo studio grammaticale è assunto come palestra di ragionamento sul linguaggio che da zero possa consentire di arrivare alla conoscenza e consapevolezza della lingua latina, pervenendo a buoni risultati di comprensione e di traduzione.

Stimolato dal confronto tra il latino e l'italiano e altre lingue moderne, l'approccio didattico di Oniga vuole rendere accessibili allo studente i mezzi attraverso cui individuare la struttura della lingua da apprendere.

Gli esercizi e la presentazione problematica dei fenomeni linguistici attraverso domande, che quindi stimolino un approccio induttivo e non descrittivo, hanno la funzione di promuovere il ragionamento e giovare in tutti i campi di studio.

Un chiaro esempio di come il metodo proponga riflessioni logiche sulla lingua e aspiri a regolarizzare anche quelle che in MGT vengono chiamate "eccezioni" è la spiegazione dell'ablativo assoluto[247].

Oniga si serve di esempi sia in italiano che in latino, sempre accompagnati da traduzione, per descrivere questa forma sintattica, categorizzata come un aggiunto circostanziale alla frase principale. Un punto in cui il modello generativo-trasformazionale dimostra la sua novità di approccio rispetto a MGT è poi rappresentato dalla spiegazione del motivo per cui l'ablativo assoluto costruito con il participio perfetto possa essere formato solo da verbi transitivi attivi e deponenti intransitivi. Quest'ultima informazione, che solitamente è riportata di sfuggita nelle grammatiche di MGT, in Oniga non è presentata come un dato da impararsi mnemonicamente, ma ne viene fornita una spiegazione che aiuta lo studente a comprendere il perché di questo fenomeno.

---

[245] Ricucci, 2015, p. 21.
[246] Oniga, 2020.
[247] Oniga, 2020, pp. 283 – 286.

Solo con le tipologie di verbi appena citate, infatti, il sintagma nominale soggetto dell'ablativo assoluto con il participio passato ricopre la funzione che è necessario che rivesta, cioè il ruolo tematico dell'oggetto del verbo.
Il metodo neo-comparativo affronta il latino ragionando sul linguaggio e la grammatica generativa è il punto di partenza. Servendosi di confronti tra italiano e altre lingue moderne introduce fenomeni morfosintattici che vengono esplicitati poi in latino.
L'italiano, essendo la lingua madre dello studente, è sempre il principale termine di confronto per le riflessioni linguistiche e metalinguistiche (anche le frasi d'esempio vengono accompagnate dalla traduzione in italiano). Per chiarire meglio l'argomento trattato, non mancano tuttavia riferimenti ad altre lingue moderne: per introdurre la struttura del dativo di possesso Oniga introduce un confronto con il russo, mentre in relazione al vincolo dell'esplicitazione del soggetto pronominale il latino e l'italiano sono paragonati allo spagnolo, all'inglese, al tedesco e al francese.
In questo metodo innovativo non manca però la proposta di versioni, perché anche per Oniga l'obiettivo principale dello studio del latino resta la lettura dei testi classici.
I primi esercizi di traduzione sono utilizzati anche qui per verificare la regola: si parte dalla traduzione di sintagmi nominali e poi di brevi frasi.
La prima versione è presentata in conclusione del capitolo sulla terza declinazione, molto più avanti rispetto a quanto accade negli altri due metodi sopra analizzati. Anche in questo caso, tuttavia, la traduzione costituisce lo strumento per verificare l'apprendimento grammaticale, o la comprensione della regola grammaticale, testata anche da altre esercitazioni e dalla produzione dei diagrammi tipici del metodo generativo-trasformazionale.
Nonostante il ruolo chiave della semantica nella grammatica generativo-trasformazionale, anche il manuale di Oniga dedica al lessico solo il capitolo conclusivo, che verte peraltro esclusivamente sulla morfologia lessicale (derivazione e composizione), senza proporre un apprendimento efficace per trattare una delle sfere lasciate più a discrezione dell'apprendente, e quindi dell'uso indiscriminato del vocabolario.
In materia di versioni, cioè di brani in lingua originale, Oniga prende una decisione didattica piuttosto singolare che trova un precedente in una riflessione in *Scuola classica e vita moderna* di Monti, che invita gli insegnanti all'adozione di un criterio per la proposizione di versioni:

«i brani da assegnarsi […] possono esser ricavati, anno per anno, da una unica opera di un unico autore, ed esser posti fra loro in relazione con brevi riassunti dettati dall'insegnante»[248].

Così Oniga sceglie di inserire all'interno del manuale brani tratti dall'*Agricola* di Tacito, posti in conclusione dei capitoli, a partire dal capitolo decimo e accompagnato da più o meno ricche note a piè di pagina in base al livello di apprendimento raggiunto. La scelta è così giustificata nell'introduzione: «abbiamo scelto un autore considerato difficile, da esame di stato, per dimostrare che con un solido metodo di analisi possiamo affrontare qualunque testo»[249].
La capacità di traduzione di quest'opera secondo Oniga è sicuramente raggiunta dal modo di presentare la grammatica. Dare per scontato però che attraverso il metodo proposto lo studente possa arrivare di conseguenza alla comprensione e a tradurre il testo tacitiano è tutt'altro che una certezza.
Come accennato in precedenza, la dimensione frasale su cui il metodo si concentra non assicura in alcun modo la competenza testuale che un brano richiede per essere compreso e tradotto sapientemente.
Ammesso che però lo studente riesca ad affrontare la traduzione dell'*Agricola*, non avrebbe comunque nessun contatto con altri generi, autori e stili.
Le proposte di traduzione quindi appaiono limitate e appiattite ad un unico genere, autore e stile. Nonostante l'importanza della traduzione venga sottolineata nell'introduzione al manuale, Oniga non sembra preoccuparsi di offrire una gamma di testi vasta su cui lo studente possa fare pratica.
Per quanto Tacito rappresenti uno dei principali protagonisti del panorama letterario latino, risulta semplicistico pensare che possa bastare fare pratica su un unico autore e un'unica opera per imparare la lingua latina e a comprendere gli autori classici. Con ciò non si intende affermare che di fronte a un brano di qualsiasi altro autore lo studente non saprebbe come orientarsi, ma piuttosto che egli potrebbe giovarsi di affrontare anche autori e testi più semplici e immediati, che permetterebbero di fare un percorso graduale nell'apprendimento del procedimento traduttivo.

[248] Monti, 1968, p. 79.
[249] Oniga, 2020, p. 13.

Ciò che emerge è che la traduzione e la lettura dei testi classici, che Oniga ha tenuto a sottolineare come l'obiettivo dello studio del latino, passano in secondo piano, oscurati dagli aspetti analitici del generativismo.
Rifacendoci alle considerazioni precedenti sull'importanza della contestualizzazione, ormai è evidente che, per garantire un buon esito traduttivo, occorra che sia chiarito almeno a grandi linee l'argomento di cui il brano parla. In Oniga la contestualizzazione dei brani da tradurre trova maggiore spazio rispetto a quanto accade negli altri metodi: ogni brano tacitiano, oltre a fare parte di una lettura continuativa della stessa opera – che però non è presentata interamente – è sempre anticipato da un titolo e da un'introduzione piuttosto corposa, anche confrontandola con quelle di Flocchini, di poche righe, e delle versioni di Seitz, che mancano completamente.
In apertura del primo capitolo Oniga scrive: «apprendere una lingua significa acquisire una competenza complessa, che comprende la grammatica, la comunicazione, la cultura e la letteratura»[250]. Dall'impostazione del manuale sembra che l'autore si prefigga solo lo studio della prima, ma allora a che punto si devono trovare i brani in lingua originale? A che punto si deve parlare di "comunicazione"? Quando si affrontano le versioni?

3.4 IL METODO INDUTTIVO CONTESTUALE

Il metodo induttivo contestuale (MIC) costituisce un'alternativa scolasticamente diffusa al MGT, che rimane comunque più utilizzato.
Chiamato anche metodo "natura", da Nicola Flocchini[251] è inserito nella categoria di modelli "diretti" o "naturali", quei modelli che si rifanno alle tecniche di insegnamento delle lingue straniere moderne. Per la precisione Iodice di Martino[252] indica ciò che distingue i primi dai secondi: i modelli "naturali" sono quelli che assumono *in toto* la lingua oggetto d'apprendimento, mentre i modelli "diretti" sono quelli che prevedono un approccio diretto, senza mediazione grammaticale, e il MIC rientra proprio in quest'ultima tipologia.
Balbo, nel 2007, è andato ancora più a fondo chiarendo la differenza tra il metodo naturale e il metodo natura: il primo parte dai testi per sollevare in seguito una

[250] Oniga, 2020, p. 15.
[251] Ricucci, 2013, p. 34.
[252] Ricucci, 2013, p. 35.

riflessione morfo-sintattica, il secondo giunge all'approfondimento morfo-sintattico senza il tramite della lingua madre, inserisce sin da subito il discente in situazioni comunicative e prevede un utilizzo della lingua anche in esercizi con domande attinenti al contesto[253]. Il MIC coincide con quest'ultimo.

3.4.1 Breve storia e descrizione del metodo

L'esigenza di abbandonare il puro nozionismo grammaticale è da tempo un *desideratum* di docenti e studiosi: «tutti ad insistere sulla necessità di partire dalle cose, dal significato delle parole, dal discorso, per poi arrivare alla "grammatica": eppure l'arido astrattismo filologico ottocentesco ebbe la meglio su tanto più ragionevoli proposte»[254].

Anche negli anni '40 il pensiero pedagogico esprimeva il suo dissenso nei confronti del «dilagare del formalismo grammaticale e della noia»[255]. I programmi scolastici, dopo la caduta del fascismo, subirono una rivoluzione, soprattutto a proposito dell'insegnamento del latino, «la materia privilegiata dalla scuola fascista»[256]: la grammatica doveva essere ridotta a linee fondamentali lasciando posto allo studio della civiltà, alla lettura e alla comparazione linguistica, le attività principali su cui la nuova didattica si doveva fondare, a discapito anche della scrittura in latino, di lì a poco abbandonata dai programmi ministeriali. Il cambiamento, comprensibilmente, non avvenne dall'oggi al domani, ma a fatica nell'arco dei vent'anni successivi, a causa delle resistenze rappresentate dalla burocrazia fascista, difficile da estirpare, e dagli insegnanti, fedeli prosecutori di un metodo da cui non volevano separarsi[257].

Il MIC, conosciuto anche come metodo "natura" o Ørberg, dal nome dell'autore del manuale più noto, prevede che l'apprendimento avvenga senza il tramite della lingua madre, a cui anche il docente deve di conseguenza attenersi, e senza nemmeno una riflessione metalinguistica. Lo scopo è quello di inserire il discente direttamente nell'attività comunicativa per fargli raggiungere la consapevolezza linguistica inconscia[258], seguendo le linee guida della teoria di Krashen sulla Second Language Acquisition (SLA).

---

[253] Ricucci, 2013, pp. 35 – 36.
[254] Miraglia, 1996.
[255] Pittano, 1978, p. 40.
[256] Pittano, 1978, p. 41.
[257] Pittano, 1978, pp. 40 – 41.
[258] Balbo, 2007, pp. 70 – 71.

Dalla metà del XX secolo la riflessione glottodidattica sulle lingue moderne, e poi anche sulle lingue classiche, ha spostato l'attenzione dalla grammatica alla pratica. Il MIC si pone così in netto contrasto rispetto ai metodi precedentemente analizzati, in cui l'apprendimento grammaticale è sempre considerato imprescindibile.
Una lezione tipo inizia con la presentazione di un testo semplice, comprensibile senza il ricorso alla traduzione, nettamente distinta dall'attività di comprensione. Gli elementi grammaticali incontrati, così come l'ambito che il brano tratta, sono strumenti impiegati per portare lo studente a familiarizzare con la civiltà e la struttura della lingua. La grammatica, che non viene trattata esplicitamente dall'insegnante, viene acquisita per induzione diretta dal testo, al momento opportuno, e una sintassi di riferimento è affiancata come integrazione[259].
L'importanza della dimensione sonora in questo tipo di apprendimento rappresenta un ausilio significativo, che non mira a produrre una competenza attiva, ma dà spazio a una sfera presente nella lingua, che nel latino tante volte si dimentica:

«la competenza attiva che viene stimolata con il metodo "natura" non è […] un obiettivo in sé, ma un mezzo per assimilare quelle strutture, forme e lessico che permettano davvero una lettura piena e autonoma dei testi classici»[260].

Anche il lessico non dovrebbe essere trascurato, trattandosi della base della comunicazione su cui si può costruire la propria comprensione: il MIC garantisce un intervento attivo su questa sfera attraverso la ricorsività che propone, che solo erroneamente è da altri trascurata con l'illusione di poter ricorrere al vocabolario[261].
Il metodo elaborato dal professore danese Hans H. Ørberg segue esattamente l'apprendimento naturale della lingua: spontanea, attraverso la pratica, per mezzo di situazioni ricreate di vita quotidiana, con poco spazio alla sfera semantica colta, e senza ricorso alla riflessione metalinguistica, vista solo successivamente come sussidio sempre nella lingua da apprendere[262].
Il metodo aspira a fare acquisire «una completa conoscenza della lingua e un intenso contatto con la cultura romana»[263]: strabiliante, secondo Miraglia, è oltre

[259] Balbo, 2007, p. 71.
[260] Piovan, 2004, pp. 79 – 80.
[261] Milanese, 2014, p. 22.
[262] Grisolia, 2020, p. 153.
[263] Balbo, 2007, p. 72.

all'acquisizione linguistica, anche il patrimonio storico e culturale che gli apprendenti riescono a immagazzinare[264].
I brani impiegati per le lezioni talvolta sono accusati di artificialità, necessaria per costruire un campo d'azione che si possa adattare alla immediata comprensione dello studente. A questa critica non sono esenti nemmeno i metodi precedentemente descritti, dal momento che nelle fasi iniziali dello studio è difficile pensare di non fare ricorso a questo tipo espediente. Questi esempi, abbastanza rapidamente però, cedono il posto a testi "originali" integrati gradualmente[265], con differenze impercettibili tra loro, difficoltà calibrate, mai causa di frustrazioni per gli studenti[266].

3.4.2 Il ruolo della traduzione

Innanzitutto, la traduzione non è il fulcro del metodo induttivo contestuale.
«I nostri ragazzi non comprendono mai la lingua […] ma traducono per comprendere, il che è evidentemente un'operazione impropria e scorretta, che non condurrà mai a una vera capacità di lettura»[267]. Questo è ciò che il MIC vuole evitare e ciò che cerca di cambiare nell'approccio allo studio del latino con il suo essere appunto "induttivo".
Il rapporto con i testi rispetta il *focus on meaning* prediligendo una presenza di lessico che non disorienti troppo l'apprendente, una sintassi intuibile e l'ambito semantico improntato su temi familiari. La forma grammaticale risulta quindi "mimetizzata" nel testo e consente di essere appresa induttivamente[268].
Ciò che riesce a sviluppare sono le competenze procedurali, che consentono di utilizzare automaticamente le regole della lingua in contesti diversi, quelle che quindi concorrono a creare una buona abilità traduttiva. Al contrario, le competenze dichiarative tipiche del MGT, deduttivo, non danno certezze in merito alla capacità di comprensione: lo studente, ha constatato Herrle, «era talmente assorbito da tale procedimento, che non aveva tempo per comprendere il significato del testo e si limitava ad osservare i rapporti grammaticali»[269].
Con il MIC lo studente non traduce per comprendere: l'attività di comprensione è ben distinta da quella traduttiva, la quale subisce l'accusa di essere marginalizzata,

[264] Miraglia, 1996.
[265] Ricucci, 2015, p. 16.
[266] Miraglia, 1996.
[267] Miraglia, 2004, pp. 35 – 36.
[268] Ricucci, 2015, pp. 97 – 115.
[269] Herrle, 1964, p. 86.

soprattutto in vista delle direttive ministeriali che invece attribuiscono alla traduzione competenze cognitive e di arricchimento linguistico anche in LA raggiungibili solo attraverso un esercizio intenso e costante[270].

Il nobile intento di rimpiazzare la *meticulosa necessitas* con la *libera curiositas*, che rappresenta la comprensione, corre il rischio di allontanare lo studente dalla traduzione, compito fondante dell'apprendimento delle lingue classiche a scuola.

La consapevolezza linguistica inconscia che MIC vuole creare, però, si inserisce bene in un'ottica traduttiva, perché non è altro che un modo per far fronte alle incertezze a cui il discente si trova davanti quando deve affrontare un testo nuovo, incertezze che non vengono prese in considerazione in MGT[271].

«Il processo traduttivo implica perciò capacità di gestire la complessità: di tener sotto controllo molteplici fattori che interagiscano tra loro e si influenzano reciprocamente, di utilizzare una strategia flessibile e adattiva, di adottare una logica abduttiva»[272].

Idealmente, però, «liberato dalla preoccupazione di decifrare singole *parole*, lo studente può applicarsi a comprendere il *pensiero* degli autori, senza inutili mediazioni di note e traduzioni»[273]. Un'adeguata formazione attraverso il MIC non dovrebbe infatti impedire il raggiungimento di buoni risultati traduttivi, definiti anzi "strabilianti" da Miraglia, sia in termini linguistici che in termini di patrimonio storico e culturale.

Alle voci più favorevoli come quella di Miraglia, se ne affiancano altre molto più critiche, che confutano la possibilità che un metodo che ricalca le modalità d'apprendimento della lingua madre possa essere utilizzato anche per lo studio di lingue concluse, che non possono puntare a una vera e propria efficacia comunicativa[274]: l'uso, il «primo di tutti i maestri»[275] per la lingua madre, rappresenta un'incoerenza didattica per il latino, «lingua di cultura definitivamente fissata in documenti scritti»[276].

Una delle caratteristiche più significative del MIC è l'esclusione dell'utilizzo della lingua madre, il che dovrebbe permettere un'immersione totale nell'esperienza comunicativa e favorire la consapevolezza linguistica inconscia che caratterizza i

---

[270] Ricucci, 2013, pp. 39 – 40.
[271] Silvagni, 2015, p. 88.
[272] Mangiavini, Bettoni, 2009, p. 49.
[273] www.vivariumnovum.it/Libri_latini.htm.
[274] Ricucci, 2015, p. 21.
[275] Herrle, 1964, p. 50.
[276] Herrle, 1964, p. 105.

bambini che iniziano a parlare: sicuramente non hanno idea di cosa siano soggetto e verbo, ma altrettanto sicuramente sanno esprimersi in un linguaggio corretto. L'esclusivo utilizzo della lingua oggetto di apprendimento «garantisce una migliore e più concreta fissazione nella memoria evitando il passaggio per la "traduzione"»[277], e quindi la costruzione di corrispondenze biunivoche, di cui tanto sono farcite le menti degli studenti e le loro versioni.
Ma da questo tipo di approccio sorgono due ostacoli che impediscono effettivamente di poter considerare il latino alla stregua di una lingua d'uso: l'esiguità delle ore scolastiche in cui lo studente può effettivamente stare a contatto con la lingua e lo scarto tra i testi artificiali e autentici che il discente dovrà comprendere. L'impercettibilità della progressione del livello di difficoltà non è pienamente realizzabile, è inevitabile che il passaggio tra queste due tipologie linguistiche costituirà un divario non scontato da colmare.

3.4.3 Il ruolo della versione

Ørberg, autore di manuali che hanno contribuito a definire il metodo induttivo-contestuale, strutturò il suo corso *Lingua latina per sé illustrata* in due volumi: *Familia Romana* e *Roma aeterna*. Ogni lezione è composta da un brano, che racconta un'unica storia che accompagnerà tutto il corso, seguito da tre *pensa*: il *pensum* A, per esercitarsi sulla morfologia e la sintassi, il *pensum* B, di argomento lessicale, e il *pensum* C con domande di tipo interpretativo, e una lista di termini nuovi imparati.
La differenza tra i due volumi è che il primo, adattato per un primo livello di apprendimento, narra una storia in un linguaggio artificiale e semplificato, mentre il secondo si serve di brani autentici di più autori, adatti a un livello di apprendimento superiore, nel quale lo studente è in grado di interfacciarsi con il latino originale. Il tutto è supportato da sussidi sulla morfologia e sulla sintassi contenuti nel volume *Latine disco*, che tuttavia rimane molto normativo, e alcuni volumi di autori per raggiungere gli obiettivi indicati dal Ministero[278].
Anche per quest'ultimo metodo didattico sorge spontanea la domanda: come affronta le versioni?

[277] Ricucci, 2013, p. 37.
[278] Balbo, 2007, p. 72.

Un primo passo è capire a che punto del corso queste vengano affrontate. Basandoci su *Lingua latina per sé illustrata* si può sostenere che i brani in latino ci siano sin da subito, e che anzi siano loro a comporre la lezione, ma le versioni in realtà non appartengono a questo metodo. Come già anticipato la lingua madre dell'apprendente non è mai menzionata (ad eccezione del sussidio normativo *Latine disco*), ciò vuol dire che per affrontare la comprensione del latino sarebbe contrario ai principi di MIC ricorrere alla traduzione, e quindi a una lingua che non sia quella da apprendere.
Nel metodo illustrato da Ørberg i testi proposti devono indurre direttamente lo studente alla comunicazione in latino. I brani da cui le lezioni sono composte rendono possibile la comprensione immediata all'apprendente, e mano a mano che la grammatica del brano si complica, è sempre del latino il compito di delucidare.
Prendiamo come esempio il dativo di possesso. Quando è introdotto per la prima volta troviamo nel testo:

Marco una soror est.

Di seguito si trovano altri enunciati costruiti allo stesso modo, a rimarcare – attraverso il principio della ridondanza – la struttura per permettere di familiarizzare con il nuovo dato sintattico:

Iuliae duo fratres sunt […] *Patri et matri una flia et duo filii sunt*.

Ma non finisce qui l'intervento sul dativo di possesso. Infatti, a margine, un'espressione latina molto eloquente disambigua ogni eventuale dubbio:

Marco (dat.) una soror est. = Marcus unam sororem habet.

Semplicemente ricorrendo a un'altra espressione, di più immediata comprensione e sicuramente anche già incontrata, Ørberg rinuncia alla lingua madre del discente senza riconoscere alcuna limitazione da questa scelta.
Da quest'esempio emerge l'impostazione didattica di cui si è già parlato: la scelta di intervenire sul *focus on meaning* piuttosto che sul *focus on form*. Tuttavia, riflessioni in merito alla grammatica non sono totalmente escluse dal metodo, anzi, vengono

testate dai *pensa* A, la prima batteria di esercizi di ogni capitolo, che richiedendo allo studente l'inserimento delle corrette desinenze, verificano l'apprendimento morfologico e sintattico. Il MIC è il metodo che più interviene nell'apprendimento lessicale, che viene imparato nell'arco delle lezioni per mezzo dei brani, delle liste di vocaboli nuovi e per mezzo degli esercizi, in particolare con i *pensa* B, di carattere prettamente lessicale, che prevedono l'inserimento di vocaboli correttamente declinati e selezionati per completare l'esercizio.
A livello contestuale, il fatto che proponga una storia continua permette di conoscere sempre il punto di partenza, cioè la lezione precedente, e di non incontrare mai tematiche che non abbiano un nesso logico con le aspettative del fruitore del testo. Anche in questo caso è una tipologia di esercizi che agisce in modo attivo, il *pensum* C, che verifica la comprensione generale, e quindi anche del contesto, attraverso domande, a cui rispondere ovviamente sempre in latino.
Interessante è anche constatare come l'approccio induttivo che il metodo propugna venga esteso anche alle tre tipologie di *pensa* appena descritte. Infatti gli esercizi non sono mai preceduti dalle istruzioni: viene sempre presentato esclusivamente l'esercizio in sé, che autonomamente deve suggerire all'apprendente il metodo di risoluzione, cosa invece che, ad esempio, in un manuale come quello di Flocchini non accade mai.
Ørberg non parla mai di attività traduttiva, perché questo chiamerebbe in questione una seconda lingua che invece è ben convinto di non interpellare. Comunque nel secondo volume, *Roma Aeterna*, sono presenti brani autentici di diversi autori come Virgilio, Livio, Cicerone e Sallustio. Di questi autori sceglie estratti che contribuiscano a narrare la storia romana, quindi sempre seguendo una tematica e non proponendo brani casuali. È ribadito, ancora una volta, che l'attenzione non è sulla lingua come complesso di regole grammaticali, ma sulla lingua come veicolo di cultura, di senso da cogliere: «la lettura deve assomigliare non a una decifrazione faticosa e laboriosa […] ma, secondo il richiamo di Miraglia, a un colloquio con gli antichi»[279].
Ciò che risulta è che così come MIC fa a meno della lingua madre, ostacolo per la comprensione, fa anche a meno delle versioni, le traduzioni didattiche, ostacolo per il vero apprendimento linguistico a cui il metodo vuole arrivare.

[279] Ricucci, 2015, p. 104.

Lo scarto tra comprensione e traduzione, che MIC sottolinea a vantaggio della prima, e la problematica relazione tra il compito traduttivo e l'apprendimento di L2, secondo Bazani, trovano l'antidoto nell'interdisciplinarità[280].

3.5 CONCLUSIONE

Come abbiamo visto, l'impulso alla riflessione sull'insegnamento della lingua latina e sui suoi risultati didattici può arrivare sia da contesti storico-culturali che didattici. La diffusa insoddisfazione per i risultati conseguiti dagli studenti ha portato lo studio della lingua latina a essere messo in discussione e ha contribuito alla diffusione di nuove proposte d'insegnamento.

I quattro metodi didattici analizzati, e le relative declinazioni manualistiche, hanno offerto una buona occasione per riflettere sul differente approccio e sulla differente visione della grammatica, della lingua e della traduzione. Dall'accento sulla grammatica, sulla traduzione e sull'apprendimento mnemonico concentrato sulla morfologia di MGT si è passati alla prevalenza sintattica del metodo della dipendenza, dal matematicismo accademico del metodo generativo-trasformazionale si è arrivati al latino come lingua di comunicazione da leggere e comprendere di MIC.

Chiaramente, l'efficacia di ciascun metodo è determinata dal livello di apprendimento del latino che lo studente raggiunge, ma il punto cogente che determina quanto e come il discente possa dire di conoscere la lingua si misura dalle capacità traduttive dimostrate nello svolgimento delle versioni, modalità di verifica principale delle lingue classiche.

Tuttavia va riconosciuta la centralità dello studente per poter giudicare il valore del metodo di traduzione. Come infatti afferma Nickel a proposito dei metodi per insegnare la traduzione, «i criteri per la valutazione di un metodo di tradurre non vengono forniti dalla filologia, dalla linguistica, dalla psicologia del tradurre, bensì innanzitutto anche dalla psicologia dello studente ed in generale dall'osservazione delle condizioni antropogene in cui si svolge o si dovrebbe svolgere la traduzione»[281], tra cui anche l'aspetto motivazionale.

[280] Bazani, 2019, p. 16.
[281] Nickel, 1976, p. 202.

Quello delle traduzioni è un ambito, come abbiamo visto, molto discusso, di cui non si nascondono le difficoltà sia nell'insegnamento sia nell'apprendimento, ma rimane comunque essenziale nell'acquisizione del latino: «basterebbe […] soffermarsi a riflettere sulla ricchezza di lavoro e di pensiero che la traduzione esige per non giocare più […] con proposte puerili tipo "tradurre sì, tradurre no, nella scuola"»[282].
Le modalità d'insegnamento della lingua e, più specificamente, della traduzione dal latino, non possono che influenzare in maniera decisiva i processi d'apprendimento; in conclusione del lavoro, può tuttavia essere utile allargare la riflessione alle modalità di verifica, per saggiare il rapporto fra quest'ultime e gli esiti traduttivi degli studenti.

[282] Andreoni Fontecedro, 1989, p. 144.

4 SVILUPPO DI COMPETENZE TRADUTTIVE ATTRAVERSO LA MODALITÀ DI VERIFICA

Come si è osservato in precedenza, a scuola la versione corrisponde a un esercizio di individuazione delle norme grammaticali, in cui il riconoscimento delle regole della lingua risulta protagonista rispetto alla valorizzazione del contesto comunicativo del testo. Ugo Cardinale ne dà la sua definizione:

«La tradizionale "versione" dalle lingue classiche si è sempre presentata soprattutto come un'operazione di transcodifica linguistica, senza espliciti riferimenti extra-linguistici»[283].

Il lavoro compiuto dallo studente si conforma perciò a ciò che gli viene richiesto: egli esegue un compito meccanico, normativo e rigido, un trasloco dalla forma latina a quella italiana, che avviene per lo più precipitosamente e senza lasciare troppo spazio o sufficiente tempo alla comprensione del testo d'origine e a un'adatta traduzione in lingua d'arrivo.
L'operazione segue un procedimento formale in cui lo studente si pone domande come "dov'è il verbo?", "qual è il soggetto?" per poter tradurre, ma l'automatismo di questi passaggi non giova particolarmente né all'esito della traduzione né allo sviluppo della capacità traduttive[284].
Il testo d'arrivo è prodotto in un metalinguaggio, il *traduttese*, che non risulta autonomo, ma rimanda necessariamente al testo d'origine al quale si professa fedele, nonostante si dimostri in realtà fedele a «una tradizione di traduzioni in *traduttese*»[285].
I fenomeni sintattici del latino subiscono una trasposizione in italiano parola per parola[286], attraverso un meccanismo che ha più a che fare con la traslocazione piuttosto che con la traduzione[287].

[283] Cardinale, 2014, p. 16.
[284] Nickel, 1976, pp. 178 – 179.
[285] Cardinale, 2014, p. 17.
[286] Nickel, 1976, p. 154.
[287] Guelfucci 2014, p. 21.

Per ottenere un buon risultato in traduzione, infatti, lo studente dovrebbe riconoscere l'equivalenza tra le lingue, non una loro impossibile identità[288]. Numerosi fenomeni linguistici possono esemplificare questa constatazione: uno di questi è il dativo di possesso, di cui si è già discusso nel capitolo precedente. Questo costrutto non trova un identico corrispondente in italiano, ma presenta un'equivalenza di carattere funzionale con la relazione di possesso che noi esprimiamo attraverso il verbo "avere". La frase *Tulliae parva pacunia erat* non può essere tradotta con un'espressione italiana identica, altrimenti si otterrebbe la soluzione agrammaticale **A Tullia era poco denaro*; al suo posto dobbiamo optare per *Tullia aveva poco denaro*, una soluzione che per forza di cose deve rinunciare alla completa identità con il latino.

L'utilità del meccanismo di analisi e di costruzione dell'enunciato può essere riconosciuta, ma solo come tappa per approdare a un livello superiore di padronanza della lingua e della traduzione. Se infatti si sfruttasse esclusivamente nelle fasi iniziali della versione, il meccanismo di corrispondenze e automatismi permetterebbe il raggiungimento di risultati migliori, sia dal punto di vista della comprensione del testo, perché non ci si limiterebbe a riconoscere le norme grammaticali, sia dal punto di vista linguistico, perché non darebbe vita a una lingua artificiale, ma a un testo autonomo leggibile in italiano, senza presentare tutti i tratti tipici del *traduttese*. Questo procedimento per gradi andrebbe così inserito all'interno di un percorso più articolato che preveda e consenta l'evoluzione delle capacità traduttive[289]. «La ricchezza di lavoro e di pensiero che la traduzione esige»[290], il ragionamento logico che richiede e sviluppa, la capacità espressiva nella lingua madre e l'abbattimento di barriere linguistiche e culturali[291] mostrano uno scenario molto più ampio della traduzione, che quindi è riduttivo circoscrivere a un mero esercizio linguistico.

Allo studio delle lingue classiche e alla traduzione viene riconosciuta non solo un'educazione linguistica, ma anche un'«educazione al pensiero»[292].

«La traduzione diventa la chiave d'ingresso a un mondo "altro"»[293], in grado di abbattere limiti culturali, linguistici e temporali. *Intelligentia ex hoc, et iudicium*

---

[288] Cardinale, 2014, p. 14.
[289] Cardinale, 2014, pp. 16 – 17.
[290] Andreoni Fontecedro, 1989, p. 144.
[291] Nickel, 1976, pp. 22 – 23.
[292] Piva, 2008, p. 13.
[293] Marino, 2006, p. 360.

acquiritur scriveva Plinio il Giovane all'amico Fusco per ispirarlo a dedicare il proprio tempo a questa attività.

Si ribadisce come la traduzione non sia quindi il sopracitato trasferimento, ma uno «scambio culturale»[294] che richiede, o almeno desidera, un approccio multidisciplinare[295].

L'efficacia formativa, di cui godono la traduzione come anche lo studio delle lingue classiche in generale, proviene dallo sviluppo del senso critico coinvolto e sviluppato dal confronto con le lingue straniere[296]. La formazione di pensiero critico, la capacità di ragionare autonomamente, dovrebbe costituire l'obiettivo pedagogico delle discipline umanistiche, che, per le abilità che coinvolgono nell'atto traduttivo di un testo antico, andrebbero a diritto considerate sullo stesso piano della risoluzione di problemi matematici[297].

La trasversalità e la capacità di intrecciare diverse discipline rendono la traduzione un «mestiere poliedrico»[298], che coinvolge la padronanza di LP, LA e conoscenze culturali per cui anche solo mettere in dubbio la sua permanenza nell'orizzonte scolastico rappresenterebbe un errore: «insegnare/imparare il lavoro della traduzione vuol dire insegnare/imparare la cultura nella sua essenza più viva»[299].

Queste caratteristiche però non trovano una conferma nell'orizzonte scolastico, in cui la formalità prevale sul senso critico, la LP sulla LA, l'astrattezza linguistica sulle competenze extralinguistiche, il risultato sul percorso, la traduzione sulla comprensione.

Il valore didattico è attribuito all'esito del lavoro piuttosto che all'esecuzione[300]. La traduzione, per come ne conosciamo lo svolgimento, arriva a ostacolare la comprensione per l'eccessivo o esclusivo ricorso alla sostituzione delle parole[301]. Per raggiungere la comprensione vanno interpellate le capacità mentali[302], un uso attivo e intenso di competenze che non si coniuga bene con la precipitosità del lavoro scolastico. È evidente come ciò che è necessario per far accedere alla conoscenza della cultura oltrepassi i limiti conosciuti dalla scuola.

---

[294] Mindt, 2019, p. 350.
[295] Mindt, 2019, p. 348.
[296] Nickel, 1976, p. 162.
[297] Piva, 2008, pp. 37 – 38.
[298] Guillamin, 2014, p. 51.
[299] Andreoni Fontecedro, 1989, p. 144.
[300] Nickel. 1976, p. 164.
[301] Nickel, 1976, pp. 152 – 154.
[302] Nickel, 1976, p. 157.

Trattata come mezzo di verifica che attende il fallimento dello studente, in realtà la versione in sede didattica potrebbe essa stessa diventare uno strumento per la conoscenza culturale del mondo che racconta.
Abbiamo visto infatti che i risultati mediocri hanno stimolato nuovi approcci allo studio del latino, della grammatica e del testo; un'ulteriore occasione di miglioramento può essere garantita dal cambiamento dalle modalità di valutazione utilizzate nella disciplina.
L'ambiente scolastico in questo senso non garantisce e non promuove le competenze che in realtà sarebbero necessarie alla buona riuscita dell'attività traduttiva e questo forse è da ricondursi al fatto che nella versione non vengono richiesti né valutati tanti aspetti che permetterebbero il raggiungimento di risultati migliori.
Come è possibile raggiungere questo scopo e far diventare la traduzione, o più specificamente la versione, espressione delle abilità che le sono insite?
Per citare Monti:

«non abbiamo mai negato l'importanza della grammatica e della filologia, purché sian considerate come mezzo e non come fine […] ma sosterremo sempre la verità, del resto lapalissiana, che sarebbe cosa bestiale lasciar prevalere nella scuola nostra i criteri burocratici-amministrativi a quelli storici e filosofici essenziali dell'insegnamento liceale»[303].

Il docente piemontese, per l'appunto, propone una sintesi tra richieste linguistiche ed extralinguistiche nel compito traduttivo.
Tutto questo oltre a puntare a migliori risultati, vuole anche intervenire più ampiamente: il coinvolgimento della ricerca di senso critico e di comprensione punta ad aumentare la consapevolezza dello studente stesso affinché riesca ad autovalutarsi[304]. L'educazione linguistica promossa dallo studio delle lingue classiche e dall'esercizio della traduzione apre la strada a considerazioni sul modo di parlare e quindi di pensare, e il confronto insito in questa disciplina approfondisce la riflessione e quindi anche l'autocoscienza[305]. Ma se il lavoro è solo meccanico e formale, la capacità di discernimento e il coinvolgimento delle abilità traduttive non vengono

[303] Monti, 1968, p. 76.
[304] Nickel, 1976, p. 179.
[305] Calzecchi Onesti, 1990, p. 44.

nemmeno interpellati, perché la prevalenza di automatismi produce una condizione di stallo che lo studente difficilmente riesce a superare. Tuttavia, avere la possibilità di notare miglioramenti che si articolino complessivamente nella mente dello studente aumenta anche il fattore motivazionale: è appagante capire quando si migliora, quali siano le proprie capacità, i propri punti forti e quelli deboli[306]. Viceversa, lo scollamento dalla realtà, sia tematica che comunicativa, e l'automatismo formale dell'operazione che solitamente riguarda le versioni non invogliano lo studente ad affrontare il compito con curiosità, ma semplicemente a interpretarlo come un compito in cui si rinuncia il più possibile al ragionamento logico. In questi casi, l'inevitabile mancanza di motivazione mina la performance dello studente che è portato a sentirsi impotente di fronte all'ineluttabile fallimento[307], a cui sembrano rassegnati gli insegnanti stessi[308]; ma forse su quest'attesa bisognerebbe intervenire didatticamente per esaminare gli sviluppi degli studenti e dei compiti assegnati.
Dalla teoria alla pratica scolastica c'è uno scarto; se i risultati sono discutibili e dovuti a limiti traduttivi che affliggono da sempre la scuola, nelle Indicazioni Nazionali viene rilevato qualcosa di diverso:

«[Lo studente] pratica la traduzione non come esercizio di applicazione di regole, ma come strumento di conoscenza di un testo e di un autore che gli consente di immedesimarsi in un mondo diverso dal proprio e di sentire la sfida del tentativo di riproporlo in lingua italiana. […] Allo scopo di esercitare nel lavoro di traduzione (nel senso sopra definito) è consigliabile presentare testi corredati da note di contestualizzazione (informazioni relative all'autore, all'opera, al brano o al tema trattato), che introducano a una comprensione non solo letterale. Dal canto suo lo studente sarà impegnato nel riconoscere le strutture morfosintattiche, i connettivi testuali, le parole-chiave; nel formulare e verificare ipotesi di traduzione e motivare le proprie scelte. È essenziale sviluppare la capacità di comprendere il testo latino nel suo complesso e nelle sue strutture fondamentali, anche senza l'ausilio del vocabolario».
Com'è possibile sviluppare le competenze che permettano di raggiungere i risultati prospettati dalle Indicazioni?

[306] Marino, 2014, p. 74.
[307] Adema, 2019, p. 50.
[308] Nickel, 1976, p. 151.

4.1 SVILUPPO DELLE COMPETENZE

Diversi studi hanno esaminato lo sviluppo delle competenze in ambito didattico e un aspetto che è emerso è che innanzitutto lo studente affronta con scetticismo le attività che non prevedono un voto, un risultato o un'utilità finale[309]. Per questo è essenziale, dal punto di vista pedagogico, focalizzarsi sulle strategie metacognitive, perché sono spendibili al di là dell'orizzonte scolastico.

Magno, nel 2010, ha studiato come le abilità metacognitive abbiano un influsso sul pensiero critico, che nello specifico, è descritto come il tentativo attivo e sistematico di capire e di valutare argomenti, come l'insieme di abilità di analisi e valutazione dell'informazione, e inoltre come la capacità di recupero di conoscenze volte a determinare, identificare e a distinguere ciò che è utilizzabile nel *problem solving*[310].

Per raggiungere tutto ciò bisogna partire dalle attività metacognitive, che usano la conoscenza per dirigere e migliorare le capacità di pensiero.

Le competenze metacognitive, sempre da Magno, sono descritte come la combinazione di cognizione e regolazione del pensiero, ma anche come conoscenza dichiarativa, procedurale, condizionale, abilità di pianificazione, controllo delle informazioni, monitoraggio, risoluzione di problemi e valutazione di apprendimento[311]. Tutto ciò funge da tramite, da ponte verso il pensiero critico.

Canfarotta *et alii* nel 2022 hanno analizzato come le competenze chiave vengano sviluppate nello studio delle lingue classiche. Dalle risposte di studenti e insegnanti è emersa la convinzione che attraverso lo studio del latino e del greco vengano acquisite competenze di apprendimento (non solamente legate alla traduzione), comunicative, linguistiche, culturali, scientifiche, anche digitali e civiche, ma anche motivazionali e di spirito d'iniziativa, che arrivano a manifestare un'influenza anche sulla vita di tutti i giorni, ad esempio nel modo di pensare[312].

Questo sviluppo di competenze porta alla sopracitata autovalutazione, cioè l'acquisizione da parte degli studenti di un'autocoscienza del proprio apprendimento e delle proprie capacità. Per raggiungere un simile risultato, è necessario che l'input parta dall'insegnante e dalla sua definizione degli obiettivi di apprendimento e dai

[309] Canfarotta, Tosto, Casado-Muños, 2022, p. 13.
[310] Magno, 2010, p. 139.
[311] Magno, 2010, p. 141.
[312] Canfarotta, Tosto, Casado-Muños, 2022, p. 18.

feedback che dà agli studenti[313]. Un percorso didattico di successo deve comprendere questo tipo di consapevolezza relativa all'apprendimento, al metodo di acquisizione di informazioni, di rielaborazione e utilizzo di queste ultime.

Buoni risultati si possono ottenere dall'addestramento all'utilizzo di queste competenze e dallo svolgimento di compiti di una certa difficoltà che possano quindi richiedere l'utilizzo di più capacità possibili[314].

Un esempio di attività che richiede l'impiego di diverse capacità, che anzi risultano fondamentali, è il lavoro di comprensione e traduzione di un testo: «la traduzione è la competenza delle competenze»[315].

Chi affronta la traduzione deve conoscere modelli operativi ed essere in grado di usarli ricorsivamente, per raggiungere la padronanza nel riconoscimento, analisi, sintesi, elaborazione, scelta e risoluzione[316]; mentre la flessibilità, il rigore, la coerenza, il confronto e il gusto che si acquisiscono sono «una sorta di corredo»[317] per il futuro dello studente.

Tutto ciò chiarisce come in rapporto a qualunque tipo di lettura vengano coinvolti simultaneamente l'analisi, la ricognizione linguistica e l'interpretazione[318]; non si deve rinunciare a considerare la versione come un'operazione linguistica, ma non ci si può limitare a questo, occorre infatti riconoscere il testo come un'occasione di acquisizione di competenze spendibili nella formazione culturale e didattica[319]. Per citare ancora una volta Monti, dunque, «secondo noi insomma la versione individuale dal latino e dal greco, senza cessare di essere in pari tempo esercizio di allenamento e documento di classificazione, può, anzi, deve essere soprattutto uno dei tanti mezzi, con cui si mira a raggiungere lo scopo del nostro insegnamento, che è, immediatamente, la conoscenza del mondo greco-latino»[320].

È chiaro da quanto è emerso, e dalle già citate Indicazioni Nazionali, che nell'esercizio di traduzione non ci si possa fermare alla lingua, ma che le competenze si estendano anche alla pragmatica, alla «informazione enciclopedica»[321], cioè quello che sta al di fuori del testo. La pragmatica e la linguistica testuale devono avere riconosciuto il

---

[313] Canfarotta, Tosto, Casado-Muños, 2022, p. 19.
[314] Magno, 2010, p. 151.
[315] Piva, 2008, p. 52.
[316] Piva, 2008, p. 52.
[317] Piva, 2008, p. 52.
[318] Piva, 2008, pp. 53 – 54.
[319] Marino, 2006, p. 361.
[320] Monti, 1968, p. 76.
[321] Piva, 2008, p. 55.

proprio ruolo e devono ottenere il proprio spazio sia in fase di apprendimento, sia nella traduzione. Il testo non è solo la somma di frasi giustapposte[322], ha un'architettura logica che il traduttore deve individuare e trasmettere in LA. Lo studente deve comprendere la pragmatica, la rete di connessione che percorre il testo e Balbo suggerisce delle strategie che permettano di affrontare la traduzione considerando anche questi aspetti, che come abbiamo esposto non sono secondari: la lettura di titolo, introduzione e testo; la nascita di coscienza; riflessione lessicale; esame di elementi sintattici significativi; analisi sintattica dei periodi; individuazione degli elementi pragmatici più significativi; analisi di elementi pragmatici; traduzione di lavoro; revisione e definizione della traduzione.

Questa routine intende scalfire un'abitudine dello studente difficile da scardinare: non considerare nel testo nulla al di sopra del livello frase[323]. Oltre a questo, che evidentemente rappresenta un problema nella comprensione e nella fase di ricodificazione in LA, il fatto che il discente non si sappia orientare nel testo e non sappia distinguere le informazioni salienti rappresenta un punto in cui le strategie di Balbo, e più in generale dello sviluppo delle competenze metacognitive vogliono intervenire. È necessario infatti che lo studente affronti criticamente la lettura del testo e che utilizzi un metodo ragionato che gli permetta di accedere per gradi alla comprensione, interpretazione e corretta traduzione del testo[324].

L'insegnante dovrebbe assumere il ruolo di "maieuta" e accompagnare al raggiungimento di queste conoscenze[325].

La versione, compito talvolta criticato, ma di cui si riconosce la primaria importanza per l'apprendimento delle lingue classiche, è stata sottoposta a diverse riflessioni da parte di studiosi che hanno ragionato su come essa possa innescare le competenze necessarie allo svolgimento di questa attività.

Di seguito vedremo tre suggerimenti che mirano a far diventare la traduzione scolastica espressione delle autentiche qualità traduttive.

---

[322] Balbo, 2011, p. 371.
[323] Adema, 2019, p. 51.
[324] Adema, 2019, p. 51.
[325] Balbo, 2011, pp. 371 – 389.

4.1.1 Un'accurata selezione dei brani

Per cominciare, alla base di ogni compito di traduzione si trova la scelta compiuta dall'insegnante. Il criterio di selezione da adottare per scegliere i testi e gli autori da proporre andrebbe esaminato con attenzione:

«sarebbe […] importante anche che i brani da tradurre non fossero solo un rebus, ma testi scelti oculatamente da una rosa di autori studiati a fondo, di cui [*scil*. gli studenti] conoscano lo stile, contenuti culturali, contesto storico»[326].

Per assolvere l'utilizzo di un criterio di selezione Monti suggerisce diverse possibilità[327]: accordare i temi delle versioni con gli argomenti trattati nelle ore di letteratura; offrire agli studenti «esemplificazioni dell'opera letteraria degli autori, di cui via via si va trattando nel corso di letteratura»[328]; scegliere brani di un unico autore e di un'unica opera.
Qualunque sia, l'importante è che siano effettuate scelte consapevoli da parte dell'insegnante in vista di formare un iter significativo capace di guidare lo studente nel percorso di apprendimento, all'interno del quale il criterio di selezione costituisce il primo passo.
In termini didattici sussiste una differenza sostanziale tra l'assegnazione di brani ricollegabili a un percorso tematico, rispetto a brani scelti accidentalmente senza il minimo interesse a ciò che potrebbe coinvolgere più o meno la curiosità o le conoscenze dello studente.
Anche dal punto di vista motivazionale esortare alla consapevolezza e suscitare l'attrazione è il primo passo non tanto per ottenere buoni risultati, ma quanto meno a conquistare una buona disposizione per riuscire ad affrontare la materia e le sue difficoltà. Affrontare testi lontani dalle proprie conoscenze può diventare sterile e frustrante[329], a maggior ragione se si riconosce l'inevitabile mancanza di fruibilità pratica che riguarda le lingue classiche[330].

---

[326] Cardinale, 2014, pp. 18 – 19.
[327] Monti, 1968, pp. 78 – 79.
[328] Monti, 1968, p. 79.
[329] Cardinale, 2014, p. 17.
[330] Cardinaletti, 2006, pp. 334 – 335.

Legare la verifica della conoscenza grammaticale a temi letterari e storici permette di far dialogare la versione con altri ambiti e discipline, e rende il compito della versione funzionale a un apprendimento più completo.

4.1.2 L'ampliamento del testo

Un altro punto interessante su cui intervenire per rendere il compito traduttivo affine a un accrescimento di conoscenze è quello di ampliare il testo da proporre e superare il concetto di testo isolato. Monti, in *Scuola classica e vita moderna*, scrive:

«Il brano non rimanga un "brano", cioè qualcosa di monco di informe di irriconoscibile, ma sia sempre, con opportune e tempestive indicazioni, "integrato", cioè riferito al corpo da cui fu staccato e ricollocato nella sua sede naturale: opera tale, del tale autore, della tale epoca ecc. ecc.»[331].

Il docente piemontese qui invita a un'attenta riflessione su come suggerire i compiti agli studenti, criticando i brani completamente decontestualizzati e senza note. Anche nei manuali che abbiamo analizzato, afferenti a diversi metodi didattici, la contestualizzazione trova generalmente spazio, tuttavia, non dovrebbe più essere considerata come un corollario alla versione, ma come parte integrante delle informazioni necessarie alla decodificazione del testo di partenza, che non è semplicemente un testo, ma un estratto di un'opera e una voce della cultura dalla quale proviene e che racconta: la stessa attenzione, insomma, dovrebbe essere riservata agli aspetti linguistico-grammaticali e a quelli pragmatico-contenutistici del brano da tradurre.
Monti, contestando l'assegnazione di testi estratti senza logica da pagine di autori, invitava gli insegnanti a proporre brani che rispettassero un criterio interno e il percorso di studio del discente. Al giorno d'oggi tutto ciò risulta decisamente semplificato grazie all'accesso agli archivi elettronici e all'uso che si può fare dell'informatica (di cui già negli anni '90 Portolano consigliava l'utilizzo per proporre percorsi tematici anche adattati a ogni studente[332]) in ambito didattico, che susciterebbe invidia in tutte le generazioni precedenti di docenti.

[331] Monti, 1968, p. 76.
[332] Portolano, 1990, pp. 63 – 64.

Anche Cardinale appoggia questa idea di inserire il brano proposto in un più ampio, chiaro e funzionale orizzonte contenutistico:

«ben venga quindi l'idea di proporre un testo nel co-testo, facendolo precedere dall'antetesto e seguire dal post-testo»[333].

Il linguista propone di ampliare il testo fornendo più informazioni possibili sul brano da tradurre, facendolo rientrare all'interno di una struttura tematica che indichi allo studente le informazioni necessarie per comprendere ciò di cui si parla. Per produrre una buona traduzione è certamente indispensabile conoscere l'argomento su cui verte il brano e quindi dare riferimenti che lo inquadrino. Tutto questo è considerato nell'ottica di produrre risultati migliori, sia in termini di comprensione ma anche di lingua d'arrivo[334], infatti «decontestualizzando il testo fonte, si rischia di perdere il senso del testo d'arrivo»[335].

4.1.3 Quesiti sulla comprensione del testo

Per accorgimenti sul piano tematico e contestuale, «avrebbe più senso aggiungere alla traduzione domande di approfondimento per far fare osservazioni linguistiche o culturali»[336].
La proposta di quesiti al termine della traduzione va semplicemente a esplicitare quello che già lo studente teoricamente dovrebbe aver colto. Abbiamo già parlato di come a scuola la traduzione meccanica ostacoli la comprensione, a tal punto che generalmente uno studente non è in grado di riassumere il concetto che traduce, tuttavia Guelfucci rivela quale sarebbe il procedimento corretto a cui aspirare:

«la vera traduzione passa dunque attraverso una comprensione d'insieme del testo o dell'oggetto-fonte, poi attraverso un'interpretazione cosciente dell'oggetto da tradurre e attraverso la considerazione dei problemi caso per caso, per fare in modo di risolverli. Si capisce, ogni traduzione, anche la più semplice mobilita diverse

[333] Cardinale, 2014, p. 18.
[334] Cardinale, 2014, p. 18.
[335] Guelfucci, 2014, p. 25.
[336] Cardinale, 2014, p. 19.

operazioni d'intelligenza e, quando si traduce un testo (al meglio), si è già capaci di commentarlo»[337].

I quesiti di comprensione, quindi, andrebbero solo a richiedere allo studente di scrivere quello che è già compreso. Cardinale suggerisce anche che il contesto extra-linguistico venga esplicitato attraverso note che giustifichino le scelte traduttive[338].
Va sempre chiarito infatti che la traduzione rispecchia una giusta valutazione delle opzioni possibili: «nessuna scelta è passiva, anche quando si sceglie per difetto, la soluzione migliore»[339].
Si vuole così dare spazio alla capacità interpretativa dello studente, chiamandolo ad articolare risposte che mettano alla prova quindi non solo il riconoscimento di norme grammaticali, ma che chiamino a raccolta anche conoscenze più ampie del mondo latino e greco.
Qualsiasi intenzione di rinnovamento metodologico urta con l'idea che la modalità di verifica finale rimanga invariata[340].
Tutto ciò quindi richiede un cambiamento del modello di verifica della versione. Un punto essenziale, però, è che la verifica d'eccellenza, su cui tutte le altre sono modellate, è l'esame di Stato, e quindi per le lingue classiche, la seconda prova.

4.2 LA NUOVA SECONDA PROVA DELL'ESAME DI STATO

Un cambiamento nella seconda prova dell'Esame di Stato del Liceo classico è stato invocato da studiosi come Balbo e Bettini, che per la strutturazione della prova lamentavano la necessità di un intervento da parte del Ministero dell'Istruzione.
Nel 2015, Maurizio Bettini, in un articolo sul quotidiano "la Repubblica", esprimeva il suo dissenso nei confronti della *ratio* con cui era strutturata la seconda prova:

«il maturando è messo di fronte a un testo, latino o greco a seconda degli anni, senza che gli sia consentito scegliere fra più opzioni; di esso gli viene indicato l'autore, ma non l'opera da cui è tratto, né vi è altra forma di contestualizzazione. Dopo di che, con

[337] Guelfucci, 2014, p. 23.
[338] Cardinale, 2014, p. 18.
[339] Guelfucci, 2014, pp. 22 – 23.
[340] Bettini, 2011, pp. 7 – 8.

l'aiuto del vocabolario, deve mettersi a tradurlo, ovvero ingegnarsi a copiarne la versione da internet, come oggi largamente avviene. Qual è la ratio presupposta da questa prova? Manifestamente, che cinque anni di liceo siano serviti ad apprendere la "lingua" latina o greca, visto che la valutazione verte su una nuda prova di traduzione. Tant'è vero che il testo assegnato può essere tratto anche da un autore mai tradotto in classe, come Celso o l'Aristotele delle opere scientifiche. Che problema c'è? Il latino è latino, il greco è greco: o lo si sa o non lo si sa»[341].

Queste sono le richieste rivolte allo studente del liceo classico, che però nella maggior parte dei casi non ha la capacità di assolverle, considerando anche il fatto che valutare l'acquisizione linguistica del latino, o del greco, non basta per avere un'idea su quanto appreso nel percorso formativo, che prevede per le lingue classiche lo studio della lingua e della cultura. Perché allora la traduzione è limitata alla valutazione dell'esclusivo aspetto linguistico, che, se privato del suo contesto interpretativo, rende complicata la traduzione stessa?
«Se la prova finale richiedesse un'indagine più articolata sul testo e sul contesto, che consentisse anche una problematizzazione delle scelte lessicali e sintattiche ed eventuali riflessioni critiche di carattere sia linguistico che culturale, il risultato sarebbe più significativo, e non rischierebbe di essere messo in dubbio per il sospetto di una copiatura da internet»[342].
Con il Decreto Legislativo 62, 13 aprile 2017, art. 17 sono state stabilite le modifiche all'Esame di Stato. In particolare per arrivare ai tanto richiesti cambiamenti alla seconda prova per il Liceo classico sono arrivate le indicazioni nei quadri di riferimento per la redazione e lo svolgimento nel novembre del 2018. La nuova seconda prova dell'Esame di Stato comprende, oltre alla traduzione di un testo inquadrato all'interno di una descrizione contestuale, anche quesiti di comprensione, interpretazione e di commento, abilità previste dalle Indicazioni Nazionali e che dovrebbero consentire il raggiungimento di buoni risultati traduttivi con un'adatta aderenza al testo sia dal punto di vista linguistico sia del pensiero dell'autore.
Nei quadri di riferimento per la redazione e lo svolgimento della seconda prova scritta dell'esame di Stato vengono articolati alcuni punti principali su cui verte la rinnovata

[341] Bettini, in La Repubblica, 5 marzo 2015.
[342] Cardinale, 2014, p. 18.

disposizione della prova e che trovano una corrispondenza con le riflessioni esposte a 4.1.
A proposito del criterio di selezione delle versioni:

«si raccomanda la selezione di testi caratterizzati da accessibilità e leggibilità. Fortemente significativi in rapporto alla civiltà greca e latina, capaci cioè di stimolare, grazie al loro spessore ideale e/o culturale, la riflessione e l'esegesi da parte del candidato»[343].

Oltre a risultare importante la selezione, in apertura di questi quadri, viene anche segnalato il fatto che verrà scelto uno degli autori fissati dalle Indicazioni Nazionali, che quindi dovrebbe permettere punti di aggancio con nozioni culturali e tematiche già note, per non mettere lo studente di fronte a qualcosa di completamente sconosciuto, non solo a livello linguistico, ma anche di padronanza della materia.
A proposito del suggerimento sull'ampliamento del testo, la nuova seconda prova presta attenzione alla compiutezza e all'unitarietà del testo che propone:

«il brano, la cui lunghezza sarà contenuta entro le 10-12 righe, rappresenterà un testo di senso unitario e compiuto. Il carattere di compiutezza deriva dall'essere concluso sul piano del significato»[344].

È interessante osservare come questi principi generali siano in sintonia con riflessioni consolidate in ambito didattico: Nickel, riportando una proposta di Emrich sulla tecnica della traduzione, parla dell'esigenza di mettere lo studente a contatto con un testo coerente, con una logica che lo conduca alla comprensione. Per ottenere questi risultati però il testo proposto deve essere dotato di compiutezza, indispensabile condizione per rendere vivo il testo e portare al successo la capacità traduttiva[345].

«Il testo proposto sarà corredato di un titolo e di una breve contestualizzazione, contenente informazioni sintetiche sull'opera da ciò è tratto il brano e sulle circostanze della sua redazione, inoltre sarà corredato di parti che precedono (pre-testo) e

[343] Quadri di riferimento per la redazione e lo svolgimento della seconda prova dell'esame di Stato.
[344] Quadri di riferimento per la redazione e lo svolgimento della seconda prova dell'esame di Stato.
[345] Nickel, 1976, pp. 199 – 203.

seguono il testo proposto (post-testo), in traduzione italiana o nella lingua in cui si svolge l'insegnamento; il pre-testo e il post-testo permetteranno di inquadrare il significato del brano proposto in una dimensione testuale più ampia e a favorirne la comprensione»[346].
A proposito di quesiti:

«i quesiti saranno di tipo euristico ed avranno l'obiettivo di favorire un'interlocuzione con il testo nei diversi momenti della comprensione, dell'interpretazione e della riflessione. I quesiti dovranno saggiare la piena comprensione del testo da parte del candidato, attraverso la capacità di analisi linguistica e/o stilistica, le conoscenze culturali utili ad approfondire, con opportuni riferimenti, i temi introdotti dai testi e la competenza di collegare il passo tradotto al contesto della produzione letteraria dell'autore, o allo scenario storico-culturale dell'epoca a cui i testo appartiene, al genere letterario di appartenenza, anche attraverso il confronto con altri autori»[347].

Queste domande, poste nella seconda parte della prova, sostituiscono quelle proposte da Flocchini in conclusione di quasi tutte le versioni del suo manuale. Infatti da quesiti sull'esclusiva analisi linguistica, con il riconoscimento di fenomeni grammaticali e riflessioni che vertevano sempre e solo sulla morfo-sintassi, si passa a una richiesta allo studente di dimostrazione della conoscenza non delle norme grammaticali, già testate nella traduzione del brano, ma del mondo greco e romano, a seconda della lingua della prova.
«Le risposte ragionate ai quesiti consentiranno quindi di apprezzare l'esito della interlocuzione con il testo da parte del candidato che deve dimostrare di "saper dialogare" con esso»[348].
Lo studente deve costruire un dialogo a distanza con il testo, aprire una mediazione, ascoltarlo e comunicarci per capirlo a fondo. Riuscire o meno a colmare la distanza che separa il traduttore dal testo originale è la difficoltà che la traduzione rappresenta. Oltre alla comprensione del testo quindi lo studente dovrà riuscire a coniugare la propria cultura con quella del testo in latino, o lingua classica in generale[349].

---

[346] Quadri di riferimento per la redazione e lo svolgimento della seconda prova dell'esame di Stato.
[347] Quadri di riferimento per la redazione e lo svolgimento della seconda prova dell'esame di Stato.
[348] Quadri di riferimento per la redazione e lo svolgimento della seconda prova dell'esame di Stato.
[349] Marino, 2014, pp. 74 – 75.

«La riflessione più attuale e avvertita auspica e sollecita sia una impostazione interdisciplinare, in grado di favorire la comparazione fra le letterature classiche e quelle moderne e fra 'saperi' differenti, sia la necessaria considerazione degli aspetti antropologici, sociologici e politici, per favorire il necessario inquadramento del testo nell'ambiente in cui si originò»[350].

La lettura dei testi è lo stimolo di riflessione sulla civiltà e sulla storia e le norme linguistiche sono lo strumento per accedere al significato del passo, testimonianza culturale. Una ricezione più viva e completa degli argomenti trattati a scuola può essere realizzata dal riconoscimento della relazione interdisciplinare tra gli ambiti di studio, che dai quesiti possono essere testati[351].

C'è un'altra possibilità di prova, la prova mista, che coinvolge «entrambe le discipline caratterizzanti (Latino/Greco)»[352] e viene strutturata così:

«Prima parte: traduzione di un testo da una delle due lingue […]

Seconda parte: al candidato verrà proposto un testo nell'altra lingua (quella non oggetto di traduzione), con traduzione a fronte in italiano o nella lingua in cui si svolge l'insegnamento. Questo secondo testo sarà di contenuto confrontabile per rinvii, collegamenti e analogie con quello proposto per lo svolgimento della prima parte, cioè alla traduzione»[353].

In questo caso lo studente sarà esortato a usare tecniche di analisi contrastiva tra la lingua classica e la traduzione italiana (nella seconda parte della prova) e tra le lingue classiche stesse per sfruttare i collegamenti testuali sopra citati.

Il contenuto del secondo testo, confrontabile al primo, permette di mettere in relazione non solo le lingue, ma soprattutto l'argomento dei due brani, che saranno poi sempre corredati in conclusione da quesiti di comprensione.

In questo caso il lavoro di comparazione tra i sistemi linguistici da un lato, e l'argomento dei testi dall'altro, si rivela ricco e formativo e introduce alla raffinatezza insita nel lavoro traduttivo[354].

---

[350] Grisolia, 2020, p. 152.
[351] Pittano, 1978, pp, 96 – 99.
[352] Quadri di riferimento per la redazione e lo svolgimento della seconda prova dell'esame di Stato.
[353] Quadri di riferimento per la redazione e lo svolgimento della seconda prova dell'esame di Stato.
[354] Guillaumin, 2014, p. 54.

Non sarebbe nemmeno impossibile costruire questo confronto all'interno dello stesso sistema linguistico, ad esempio far interagire un testo latino, specialmente se di tema storico, con altre versioni latine della stessa vicenda.
Immaginiamo di sottoporre agli studenti il noto brano che racconta come un luogotenente di Annibale avesse incitato il generale vincitore a puntare direttamente su Roma senza prendersi pause, garantendogli che entro pochi giorni avrebbe pranzato in Campidoglio. La versione canonica che si propone è quella liviana:

…ut quid hac pugna sit actum scias, die quinto – inquit – victor in Capitolio epulaberis. Sequere; cum equite, ut prius venisse quam venturum sciant praecedam

Ma la sua comprensione può essere agevolata e accresciuta nei particolari se la si mette a confronto con uno dei pochi frammenti rimasti dello storico Celio Antipatro:

Si vis mihi equitatum dare et ipse cum cetero exercitu me sequi, die quinti Romae in Capitolium curabo tibi cena sit cocta.

A causa delle misure emergenziali anti-Covid che hanno caratterizzato gli Esami di Stato degli a.s. 2019-2020, 2020-21 e 2021-22, la prima e unica applicazione di questa prova riguarda l'Esame di Stato dell'anno scolastico 2018/2019, che al Liceo classico ha visto l'inaugurazione della prova di tipologia mista, che in questo caso prevedeva la traduzione dal latino di un brano delle *Historiae* di Tacito sulla fine di Galba.
Il brano tacitiano, lungo poco più di nove righe e accompagnato da un pre- e un post-testo in italiano, era da confrontare con un secondo brano, di lunghezza più consistente, in greco e in traduzione italiana, tratto dalla *Vita di Galba* di Plutarco. I tre quesiti che corredavano la prova erano costituiti da una domanda di comprensione che richiedeva un confronto tematico tra i due testi, una domanda sullo stile dell'autore e un approfondimento sul genere letterario della storiografia.
Se da una parte l'idea di dover affrontare domande di comprensione dopo una versione potrebbe spaventare lo studente perché, come sostenuto a suo tempo da Monti, è pressoché impossibile trovare un alunno in grado di rinarrare quello che ha appena tradotto[355], il corpo della domanda indica informazioni preziose:

[355] Monti, 1968, p. 76.

«entrambi gli storici concordano sullo scarso numero iniziale dei congiurati. Mentre Plutarco si concentra sulle sensazioni di Otone e lo presenta nell'episodio quasi trascinato dalla volontà altrui, Tacito, che pure accenna ad un momento di indecisione, individua in Otone una precisa strategia di ambizione al potere. Argomenta tale affermazione con esempi desunti dai testi».

Il testo della domanda non richiede solo di comprendere, argomentare e confrontare i brani, ma anticipa: 1) uno scarso numero iniziale dei congiurati, *paucitatem salutantium*, informazione presente nel testo greco quanto in quello latino da tradurre; 2) il momento di indecisione di Otone, *trepidum*; 3) la precisa strategia di ambizione al potere, *audiente Othone (nam proximus adstiterat) idque ut laetum e contrario et suis cogitationibus prosperum interpretante*.

Anche in questo caso, quindi, le informazioni contenute nella domanda di comprensione forniscono utili anticipazioni e informazioni relative ad argomenti presenti nel brano da tradurre.
Per quanto riguarda i quesiti sullo stile dell'autore del testo proposto e sulla riflessione sul genere letterario, in questo caso storiografico e biografico, è possibile che lo studente non colga l'importante contributo che essi offrono alla comprensione e quindi all'ottenimento di una traduzione migliore, ma che consideri le domande un impegno maggiore, da affrontare con uno studio che prima si estendeva solo a qualche esercizio o al ripasso della morfologia verbale. Nel caso di questa prova invece il ripasso si deve estendere al programma di letteratura, se non anche di storia romana e greca.
Per esercitarsi alle nuove richieste e ai nuovi obiettivi, di comprensione, analisi, commento, confronto, oltre che di traduzione, è indubbiamente necessario che vengano affrontati esercizi mirati – che il Ministero con le simulazioni e l'editoria scolastica con fascicoli e volumetti non hanno tardato a produrre – che permettano allo studente di imparare a mettere in campo le competenze necessarie alle nuove richieste in sede d'esame.

5 L'UTILIZZO DELLE TRADUZIONI E LA PROPOSTA DI ANALISI CONTRASTIVA

5.1 USARE LE TRADUZIONI

Fino a ora abbiamo esaminato la traduzione in quanto compito da eseguire. Che sia considerata il fine o un mezzo di apprendimento, la traduzione vista in questi termini prevede che lo studente si impegni in prima persona nello svolgimento di questa attività. Adesso, invece, passiamo a valutare il possibile utilizzo didattico delle traduzioni d'autore.

5.1.1 L'influsso sulla motivazione

Usare buone traduzioni per l'apprendimento del latino è una proposta discussa da Monti in un capitolo del suo *Scuola classica e vita moderna*.
«L'uso avveduto delle buone traduzioni dai classici, opportunamente raffrontate tra di loro e col testo»[356], com'è definito da Monti, ha la capacità di intervenire su un aspetto delicato che riguarda in particolare l'insegnamento delle lingue classiche: la motivazione e la giustificazione dello studio.
Proporre allo studente un brano latino può richiedere uno sforzo tale da demotivarlo o stancarlo; «presenta invece a questo giovane, in una delle prime lezioni, i capolavori delle due letterature [latina o greca], ottime versioni di ben scelti episodi […] sarà una rivelazione»[357]. Ammettere l'accesso ai testi classici attraverso la loro traduzione non è un modo per sollevare gli studenti dalle difficoltà del tradurre, ma un modo per stimolarli alla conoscenza e suscitare in loro un autentico interesse per quella lingua e quella cultura: lo sforzo è dunque diverso, ma non inferiore, a quello di tradurre in proprio[358].

[356] Monti, 1968, p. 92.
[357] Monti, 1968, p. 88.
[358] Portolano, 1995, p. 21,

«Ecco nascere nello scolaro la curiosità di conoscer dell'altro, il desiderio di rifarsi del perduto, di veder più davvicino, di toccar con mano, di leggere direttamente il testo»[359].

Benché quello di Monti possa apparire più un auspicio che un'effettiva realtà, la promozione di un atteggiamento propositivo, curioso e interessato all'oggetto di studio rappresenta la base su cui fondare l'apprendimento stesso, e costituisce la meta a cui ogni insegnante dovrebbe aspirare, non solo per il latino, ma per ogni campo di studio.

«Dunque: la traduzione è preparazione, è complemento alla lettura diretta del testo; può anche essere, in qualche caso e dentro certi limiti, sostituzione del testo. Ma è anche accompagnamento alla lettura, commento»[360].

L'utilizzo di traduzioni d'autore agisce quindi in diversi ambiti dell'apprendimento della lingua: permette di leggere opere in traduzione, essenziale nel rapporto con le culture diverse dalla propria[361], e interviene a favore dell'esame contrastivo tra i sistemi linguistici[362], espediente molto caro al metodo generativo-trasformazionale, che abbiamo già osservato includere nell'apprendimento grammaticale il confronto interlinguistico.

Nelle intenzioni di Monti, il rapporto tra originale e traduzione vorrebbe incoraggiare lo studente a produrre una propria traduzione[363]; nel caso ciò non avvenisse, l'autore sostiene che è da ritenersi a ogni modo fruttuoso per il discente anche solo limitarsi alla lettura di una traduzione, qualora questa sia d'autore, cioè «prodotta e pubblicata con finalità culturali»[364]. D'accordo con il docente piemontese, Portolano, prima di parlare nello specifico dell'analisi contrastiva che vedremo più nel dettaglio successivamente, avanzò una proposta di esercitazione che voleva sfruttare le traduzioni per rendere più interessante il compito traduttivo, cioè presentare «testi parzialmente tradotti»[365] che richiedono al discente di tradurre solo le parti rimanenti: intrecciare sezioni già tradotte a estratti in latino consente al lettore di generare delle attese[366], che permetteranno di affrontare la traduzione con maggiore curiosità e consapevolezza del contesto.

---

[359] Monti, 1968, p. 88.
[360] Monti, 1968, p. 90.
[361] Milanese, 2014, p. 17.
[362] Grisolia, 2020, p. 154.
[363] Monti, 1968, p. 91.
[364] Portolano, 1995, p. 18, nota 3.
[365] Portolano, 1990, p. 62.
[366] Fedeli, 1990, p. p. 93.

Giorgio Pasquali una volta affermò che «sapere il latino significa *intendere*, *interpretare* e *godere* le scritture latine»[367]; la motivazione conduce e proviene da quest'ultimo punto, il godimento. Solo se spinto da un effettivo interesse lo studente potrà raggiungere la conoscenza del latino e dell'arte traduttiva, senza sentire il peso, senza farsi frenare dalla paura di sconfitta che grava generalmente sulle aule scolastiche. È quindi apprezzabile, e auspicabile, l'adozione di qualsiasi strumento che – naturalmente rispettando la lingua e la cultura latina – agevoli i discenti in questo percorso, e l'utilizzo di traduzioni rispecchia *in toto* questo obiettivo didattico.

5.1.2 L'influsso sulla lingua madre

Il vantaggio dell'utilizzo delle traduzioni non si ferma alla motivazione, fattore essenziale ma astratto, ma favorisce anche il potenziamento delle competenze nella lingua madre, con particolare riguardo per lo scritto.
Prima di Monti, era stato Tommaseo a esporsi in favore dell'uso didattico della traduzione contrastiva: «dai raffronti delle versioni potrebbero i giovani dedurre all'arte dello scrivere, che è il fiore dell'arte del ragionare, inesauribili documenti»[368].
Confrontare un brano originale con la sua traduzione promuove sin da subito un'analisi contrastiva tra la lingua madre e la lingua oggetto di studio[369]. Questo processo di comparazione è altamente formativo e mette a contatto lo studente con la ricchezza e la finezza che ineriscono all'attività traduttiva[370] e favoriscono il ragionamento e la capacità di giudizio.
«Negletto dai più dei maestri»[371], l'uso delle traduzioni sarebbe auspicabile, ma rimane poco adottato, nonostante sia menzionato dai programmi ministeriali[372]. Come sostiene ancora una volta Monti, servirebbe un intervento dall'alto, che lo rendesse obbligatorio, per arrivare a un rinnovamento dei metodi[373], o, come ha argomentato in tempi più recenti Flocchini, sarebbe opportuno pensare di inserire un laboratorio

[367] Portolano, 1995, p. 19.
[368] Tommaseo citato in Monti, 1968, p. 92.
[369] Koletnik, Froeliger, 2019, p. VII.
[370] Guillamin, 2014, p, 54.
[371] Tommaseo citato in Monti, 1968, p. 92.
[372] Portolano, 1990, p. 62.
[373] Monti, 1968, pp. 97 – 98.

traduttivo che si valga di un'impostazione contrastiva, un valido intervento per l'ampliamento delle competenze traduttive a scuola[374].

Lo studio contrastivo delle lingue stimola «la riflessione sui meccanismi linguistici, la consapevolezza della relatività delle categorie grammaticali e delle "visioni del mondo" che vi si esprimono»[375] e «la riflessione metalinguistica tra italiano, latino e lingue straniere favorisce non solo l'acquisizione di abilità linguistiche, anche di abilità matetiche»[376]. Uno dei vantaggi in genere attribuiti allo studio del latino è l'affinamento delle competenze in italiano. Benché il tema sia tuttora controverso, va riconosciuta la maggiore consapevolezza garantita dal confronto interlinguistico, che permette fra l'altro di acquisire conoscenze etimologiche e quindi storiche[377].

Lo stesso Portolano distingue nettamente i due aspetti del problema. In un suo contributo del 1990, l'autore prende le distanze dai soliti *loci communes* a difesa delle lingue classiche: sorvolando su quelli secondo cui il latino (e il greco) insegna a ragionare e a comprendere la cultura umanistica, Portolano demolisce l'idea che sostiene che «lo studio, in particolare del latino, serve per scrivere meglio e ci aiuta a conoscere meglio l'italiano»[378]. Un tragicomico *corpus* di esempi come «l'ira degli dei travaglia gli avanzi dei Troiani», «a nessuno sfugge che il poeta Ennio fu maggiore in età di Plauto e di Nevio», «si combatté sul corno sinistro»[379] e così via, dimostra in modo evidente come l'italiano delle traduzioni non riceva particolari miglioramenti dallo studio del latino: «non è il latino che serve per imparare l'italiano, ma l'italiano che risulta strumentalizzato all'apprendimento del latino!»[380]. La canonica domanda "come si traduce?" è sterile nella fase di apprendimento di una lingua, e dev'essere sostituita da "come si trova espresso in latino?". È perciò doveroso lavorare a proposte didattiche che possano favorire questo cambiamento di rotta nelle aule scolastiche e nelle menti degli studenti; l'analisi contrastiva deriva proprio da questa esigenza, che non rende più l'apprendimento del latino passivo o improduttivo, ma autentico, vitalizzato, motivante e luogo di continue e prolifiche riflessioni tra la LP e LA, entrambe lingue di cui si presuppone la conoscenza del funzionamento.

---

[374] Flocchini, 2014, pp. 13 – 14.
[375] Traina, 1995, p. 430.
[376] Lupidi Sciolla, 1990, p. 165.
[377] Portolano, 1990, p. 60.
[378] Portolano, 1990, p. 58.
[379] Portolano, 1990, p. 59.
[380] Portolano, 1990, p. 59.

5.2 L'ANALISI CONTRASTIVA

Una domanda frequente, quando si parla di traduzione scolastica, è la seguente: «come ridare dignità e vitalità alla traduzione, purtroppo, molto spesso appiattita nella prassi scolastica?»[381]. Per non cadere nell'eccessivo grammaticalismo, dominante nelle aule di scuola, abbiamo già detto che potrebbero essere utili delle innovazioni metodologiche, come appunto un'impostazione contrastiva allo studio della lingua che permetta, nel delicato processo traduttivo, di entrare in contatto con «le diverse modalità di costruzione di un testo, cioè della verbalizzazione di un pensiero, di un concetto, di un sentimento»[382].

È stato Antonio Portolano, come già anticipato a 5.1.1, ad aver avanzato su questa linea una proposta operativa per la didattica delle lingue classiche: l'analisi contrastiva.

«Risulterebbe, per più versi, utile e coinvolgente la lettura di un testo greco o latino che recasse a fronte o più traduzioni italiane o addirittura la traduzione in italiano ed anche quella nella lingua straniera»[383]. Attraverso il processo di confronto che si instaurerebbe tra testo originale e traduzioni si porta lo studente ad «affinare la capacità di penetrare nel testo latino [o greco] e di ragionare sulle diverse possibilità di interpretazione»[384],infatti, «la traduzione contrastiva non è solo una tecnica di traduzione, ma un percorso di ermeneutica filologica»[385].

Secondo le prospettive generali dello studioso, sarebbe opportuno sia presentare traduzioni non solo in italiano, ma anche nelle lingue straniere apprese a scuola, prima fra tutte l'inglese – ma in un liceo linguistico lo spettro si potrebbe notevolmente ampliare –, sia proporre traduzioni italiane, ma risalenti a epoche diverse, che favoriscano «un'indagine in prospettiva storica»[386] dell'italiano facendone cogliere le risorse.

Con l'adozione di un simile metodo, oltre al forte rinnovamento apportato in ambito didattico e in particolare di tecnica della traduzione, si otterrebbe secondo Garbugino

[381] Rossi Cittadini, 1990, p. 300.
[382] Flocchini, 2014, p. 13.
[383] Portolano, 1990, p. 63.
[384] Garbugino, 1993, p. 110.
[385] Gentiletti, Giammarusto, Tarchioni, 2011, p. 219.
[386] Portolano, 1990, p. 63.

anche il desiderabile allontanamento dalle tanto dannose traduzioni interlineari che stravolgono la LA[387].

Il fatto che Portolano consigli di affiancare al testo in lingua originale almeno tre traduzioni risulta particolarmente fruttuoso per mutare l'approccio dello studente al testo da tradurre. Abituato a pensare alla versione come a un accertamento fiscale dell'apprendimento linguistico, in cui il testo è visto come un insieme di regole grammaticali, il discente non riesce a concepire la traduzione come attività creativa; il brano latino infatti è la rappresentazione di norme linguistiche pronte a ingannare chiunque vi si accosti, e l'unica soluzione che si presenta è quella di rimanere il più possibile aderenti a LP.

Tuttavia, il raffronto tra diverse traduzioni dimostra che non esiste un'unica soluzione corretta, ma che ogni traduzione è frutto di scelte e le opzioni verso cui ci si orienta sono solo delle proposte. Ogni interpretazione dunque è parziale e relativa[388], anzi, «l'estraneità delle lingue»[389] cui Walter Benjamin riconduce l'inesauribilità del compito del traduttore ci porta a pensare che tutte le traduzioni siano di per sé sbagliate[390]; la ricerca smaniosa di ottenere una traduzione letterale da consegnare all'insegnante – benché possa risultare utile quale tappa del processo traduttivo – non conduce per lo più a fornire una traduzione corretta[391]. Il risultato è infatti spesso un testo di arrivo illeggibile, come dimostra l'analisi del *traduttese*.

L'impossibilità di resa dell'originale in traduzione emerge in particolar modo nelle composizioni poetiche, che proprio per questo, come vedremo in seguito, si dimostrano un'ottima occasione per far riflettere lo studente a proposito delle illimitate possibilità traduttive.

Questa esercitazione didattica ha il grande potere di configurare la traduzione come un processo creativo che chiama in causa competenze extralinguistiche come conoscenze, esperienze e sensibilità[392].

Gli obiettivi che si prefigge questo compito sono quelli di comprendere il senso del testo, produrre una traduzione appropriata che mantenga il messaggio dell'originale e non tradisca la LP, ma nemmeno rinunci alla correttezza in LA, affinando al

[387] Garbugino, 1993, p. 110.
[388] Piva, 2008, p. 60.
[389] Nergaard, 1993, p. 228.
[390] Fedeli, 1990, p. 86.
[391] Fedeli, 1990, p. 92.
[392] Garbugino, 1993, p. 110.

contempo il senso critico[393]. Nel 1995 Portolano descrive lo svolgimento del metodo da lui predisposto, partendo innanzitutto da qualche considerazione generale.

In primo luogo, l'analisi contrastiva è il metodo, di cui le traduzioni rappresentano lo strumento. Generalmente, le strumentazioni di cui lo studente si serve per procedere nella traduzione sono le conoscenze morfo-sintattiche e il vocabolario, che però ricevono un trattamento didattico impari: mentre le nozioni grammaticali devono essere imparate, al lessico non è generalmente riservata la stessa attenzione; anzi, solitamente i vocaboli vengono presentati in liste decontestualizzate che non ne favoriscono la memorizzazione, e spesso non viene nemmeno promosso un tentativo di apprendimento lessicale. Al contrario, per conoscere una lingua e per rendere più agevole il compito traduttivo sarebbe di grande utilità per lo studente poter accedere a un bagaglio lessicale immagazzinato. Addirittura Milanese si chiede come sia possibile che di uno dei due strumenti, il vocabolario, venga consentito l'uso durante le verifiche, mentre ciò non sia concesso con la grammatica, evidenziando come la conoscenza lessicale venga relegata a un piano inferiore[394].

L'analisi contrastiva offre invece una strumentazione, le traduzioni, che supportano la produzione di una traduzione personale, riducendo le difficoltà lessicali e tentando di creare un continuo e fruttuoso confronto tra l'originale e le sue traduzioni e tra le traduzioni stesse.

Il metodo di Portolano vuole inoltre che lo studente non senta più la necessità di porre la domanda canonica all'insegnante ancora prima di leggere il brano o addirittura il titolo: «è facile o difficile»[395]?. Talvolta una risposta arriva direttamente dal libro, che affianca al titolo asterischi, pallini, numeri, o qualsivoglia genere di simboli a indicazione del grado di difficoltà. Di fronte a un brano latino e alle traduzioni presentate con esso questa domanda non trova più spazio, «per la fondata convinzione che la strumentazione a sua disposizione certamente gli renderà possibile la decodificazione/ricodificazione»[396]. Lo studente di fronte a questo compito non si sente più in balia degli inganni del testo, al cospetto del quale è costretto a fallire, né di fronte alle particolarità che non riuscirà a cogliere.

«Ben venga qualsiasi strumentazione che, senza distruggere, ovviamente, il testo originale nella sua unitarietà e nelle sue peculiarità espressive, lo renda avvicinabile

[393] Gentiletti, Giammarusto, Tarchioni, 2011, p. 220.
[394] Milanese, 2014, p. 22.
[395] Portolano, 1995, p. XX.
[396] Portolano, 1995, p. XX.

per lo studente, lo collochi in una prospettiva nella quale l'alunno possa, con consapevolezza dei propri mezzi e strumenti interpretativi, sentirne la vicinanza culturale e tradurre, nel senso più ampio e profondo di questo termine, questa vicinanza in arricchimento della propria interiorità»[397].

Il cambiamento metodologico che propone è grande e prevede senso critico, gusto lessicale, competenze linguistiche e abilità di comparazione[398]. Le capacità critiche e riflessive che sviluppa poi sono da impiegare nella produzione della traduzione autonoma, ultimo punto che l'analisi contrastiva vuole conquistare.

Per raggiungere l'educazione al confronto e all'intertestualità, i passaggi che Portolano illustra nella griglia operativa vanno all'inizio seguiti scrupolosamente, sotto la guida del docente. Ciò non toglie, a metodo consolidato, di potersi permettere di adottare una maggiore libertà[399].

Primo punto: *lettura del brano* e *lettura delle traduzioni*.

Spesso lo studente ci rinuncia, ma con l'analisi contrastiva bisogna aspettarsi il raggiungimento di padronanza anche in quest'attività, infatti Portolano si aspetta rispetto del ritmo, della punteggiatura e del senso. Lo sforzo iniziale che viene coinvolto è a favore della più profonda penetrazione del testo perché «l'educazione alla lettura […] è poi pur sempre educazione alla comprensione del testo»[400].

Sempre con la stessa cura a dare espressività a ciò che si legge, l'alunno procede con la lettura delle traduzioni proposte.

Secondo punto: *confronto "esterno" fra le traduzioni*.

Avviene perché la lettura del testo in lingua originale e delle traduzioni vengono compiuti sincronicamente, spostandosi da un brano all'altro, iniziando sin da subito a verificare le proposte traduttive, e magari anche la correttezza delle proprie inferenze. In questa fase si inizieranno a notare le prime differenze, come la differenza di lunghezza delle traduzioni tra loro o rispetto al testo che traducono. L'alunno è così trovato ad affacciarsi gradualmente al testo, al suo significato e inizia così a familiarizzarci.

---

[397] Portolano, 1995, pp. XIX – XX.
[398] Portolano, 1995, XXI.
[399] Portolano, 1995, p. XXII.
[400] Portolano, 1995, XXVIII.

Terzo punto: *identificazione delle principali differenze e/o contrasti fra le traduzioni*. Questa fase di analisi e valutazione richiede il confronto continuo con il testo. Le differenze riguardano la semantica, la sintassi e in generale il linguaggio e la finalità espressa dal traduttore[401]. Questa tappa può essere svolta solo una volta avvenuta la comprensione del testo che deve guidare al riconoscimento dell'efficacia delle diverse proposte traduttive[402]. Perché si possa raggiungere la comprensione del testo è però necessaria una conoscenza preliminare dell'autore e dello stile[403], presupposto indispensabile che giustificai quesiti di comprensione e approfondimento che accompagnano la seconda prova. Essere in grado di comprendere e interpretare infatti non è una richiesta aggiuntiva, ma la certificazione di quello che il traduttore deve conoscere per affrontare una traduzione. Come dice Piva, «per tradurre i classici non basta conoscere la lingua, aridamente normalizzata dalla morfosintassi, ma bisogna avere diretta frequentazione della loro storia, anche sociale ed economica, del loro mondo ideale e fantastico, del loro *syllabus* materiale»[404].
Lo studente deve quindi esporre questi confronti in maniera articolata e produttiva[405], con la consapevolezza che a diverse soluzioni comunicative non possono corrispondere differenti interpretazioni, essendo unico il testo di partenza e quindi anche lo scopo dell'autore[406].

Quarto punto: *lettura del primo periodo del brano* e *definizione del senso complessivo del periodo*.
In classe è consigliato «proporre una umilissima ma preziosa lettura del primo periodo, con conseguente riflessione sul senso complessivo di quello stesso periodo, a livello di sintesi rapida, informale, di questo primo passaggio del messaggio che stiamo cercando di decodificare»[407].

Quinto punto: *proposta di traduzione "mediata"*.
Giunto a questa fase, lo studente è chiamato a formulare una propria traduzione servendosi delle traduzioni affiancate all'originale, scegliendo alcune proposte e

[401] Portolano, 1995, p. XXXVII.
[402] Lubian, 2015, p. 105.
[403] Fedeli, 1990, p. 96.
[404] Piva, 2008, p. 50.
[405] Portolano, 1995, p. XXXVI.
[406] Portolano 1995, XXV.
[407] Portolano, 1995, p. XXVI.

rifiutandone, per forza di cose, altre. Il tutto in base alle proprie preferenze soggettive e a come vuole rendere il testo in traduzione, giustificando le proprie scelte[408]. Compiere scelte sulla base delle traduzioni d'autore permette un'attenta analisi delle stesse, che favorisce, soprattutto a livello lessicale[409], un prezioso arricchimento che nulla ha a che fare con la fredda consultazione abitudinaria del vocabolario: quest'ultimo presenta una lista di termini, fra cui spesso lo studente non ha la capacità di orientarsi, trovandosi così costretto a ricorrere a soluzioni poco ragionate. Nel caso dell'analisi contrastiva, invece, l'alunno si trova di fronte a opzioni valide, e per effettuare una scelta tra esse deve analizzare a fondo ciò che può corrispondere maggiormente alla propria idea del testo.
Questa è una fase in cui la traduzione si libera dalla «pesantezza dell'impegno»[410] e può accettare qualche variazione nell'esecuzione: tralasciando l'impegno interpretativo si può richiedere allo studente di scegliere i verbi di una traduzione, i sostantivi di un'altra e gli aggettivi di un'altra ancora. I risultati non possono soddisfare la correttezza nella lingua d'arrivo o una fedeltà stilistica, tuttavia può «dimostrare quanto unitario sia il processo di ricodificazione, non soltanto in ordine al senso ma anche in relazione alla lingua»[411] e affacciare lo studente a sperimentazioni linguistiche.

Sesto punto: *proposta di traduzione autonoma*.
Benché non la si possa considerare l'unico scopo di questo lavoro, che mette alla prova lo studente con attività intensamente formative, la produzione di una propria traduzione rappresenta sicuramente il momento più alto di questo percorso didattico, richiedendo allo studente di produrre, attraverso mezzi espressivi personali, una propria traduzione da aggiungere a quelle d'autore.
Lo studente in questo caso non si troverà a dover tradurre un brano non contestualizzato di cui non conosce l'argomento e che affronta con il timore di incappare in errori più o meno gravi, ma un brano che ha ormai la certezza di aver compreso e che aspetta solo la sua ricodificazione in LA.

[408] Portolano, 1995, p. XL.
[409] Portolano, 1995, p. XVI.
[410] Portolano, 1995, p. XXVII.
[411] Portolano, 1995, p. XXVII.

Questa traduzione non si prospetta così come risultato di una semplice corrispondenza tra LP e LA, ma come «il miglior commento possibile»[412], che apre una «finestra epistemologica»[413] sul testo, esortando «i ragazzi ad esplicitare il processo d'analisi che li ha condotti alle eventuali scelte»[414]. In virtù di questo, seguendo alcune indicazioni fornite da Fedeli in un suo esercizio di analisi contrastiva di quattro carmi di Orazio, le scelte devono essere effettuate dal traduttore badando a non omettere termini con una certa pregnanza, e a non optare per espressioni potenzialmente ambigue[415].
L'operazione andrà eseguita periodo per periodo, ripartendo dal quarto punto.

«Il carattere formativo» dell'analisi contrastiva, sta nel riconoscimento che l'efficacia che un testo in traduzione ha «sta nei contenuti che esso propone, nei messaggi che esso, una volta decodificato, trasmette, non certamente nel grado di difficoltà, al limite della tormentosità, col quale esso sbarra al giovane il cammino verso il possesso formale e concettuale del brano stesso»[416]. Al centro c'è il testo, ma al centro c'è anche lo studente.
Abbiamo già detto che con la traduzione e con l'analisi contrastiva si perviene allo sviluppo del senso critico, chiamato in causa dalla necessità di comprensione del brano e di valutazione di scelte preferibili che conducano alla traduzione migliore. L'attività descritta non è una fatica vana: pensare, analizzare, inventare sono la normale respirazione dell'intelligenza[417].
Con queste competenze, da una parte l'alunno impara lo sviluppo del senso di «libero giudizio personale»[418], dall'altra arriva a essere in grado di evitare proposte sradicate dai «necessari riferimenti alla realtà oggettiva della materia che soggettivamente andiamo a giudicare»[419].
Una possibilità di applicazione del metodo dell'analisi contrastiva è rappresentato dall'applicazione a un settore che non viene affrontato in traduzione a scuola: la poesia, genere letterario decisamente prolifico. Sarebbe una novità interessante e rappresenterebbe un tentativo di allargare il campo di traduzione conosciuto a scuola.

---

412 Fraccaroli citato in Monti, 1968, p. 90.
413 Piva, 2008, p. 47.
414 Lubian, 2015, p. 116.
415 Fedeli, 1990, p. 96.
416 Portolano, 1995, pp. XXVIII – XXIX.
417 Fedeli, 1990, p. 103.
418 Portolano, 1995, p. XXIX.
419 Portolano, 1995, p. XXIX.

Proprio nella poesia, in realtà, l'analisi contrastiva trova ideale applicazione: il linguaggio deautomatizzato della lirica e la sua elevata connotatività determinano continue variazioni della resa[420]. La difficoltà sta non solo nel messaggio e nel significato delle parole, ma anche nell'utilizzo di figure retoriche, nella resa del ritmo e del suono dell'originale[421]. Fedeli stesso dice che essere letterali in poesia è molto complicato perché capire il tono del componimento rappresenta una straordinaria difficoltà[422].

Attraverso la messa in gioco di tutti questi campi la traduzione di testi poetici può coniugare l'educazione linguistica (di cui già si è parlato al cap. 4) con l'educazione letteraria[423].

Tutti i fattori che concorrono a determinare il senso del testo poetico sono difficili da riprodurre[424], per questo nel momento in cui si cercano espressioni in LA che sappiano rendere l'intenzione di LP, è necessario scegliere quali fattori privilegiare a seconda delle singole circostanze, come nella fase di traduzione mediata bisogna scegliere quale soluzione tenere e quali eliminare.

Il manuale di Japoce e Staraz[425] propone l'analisi contrastiva proprio come metodo con cui affrontare la traduzione della poesia, attraverso percorsi tematici su Lucrezio, Catullo, Virgilio, Orazio, Properzio, Tibullo e Ovidio, che tradizionalmente trovano spazio nelle ore di letteratura, non nei compiti di traduzione. E su componimenti di Catullo e Orazio, però troviamo anche altre proposte di applicazione dell'analisi contrastiva.

In un contributo di Gentiletti *et alii* del 2011, l'analisi di due carmi di Catullo è preceduta da una riflessione sulla tecnica di *imitatio*/*aemulatio* degli antichi, che mette in luce come i Romani «non elaborarono una loro cultura realmente autoctona ma, sfruttando il loro imperialismo politico ed economico, cercarono di innestare consistenti apporti da culture esterne in un substrato culturale preesistente»[426], rivolgendosi in particolar modo alla letteratura greca, di cui riconoscevano «un modello indiscusso di perfezione stilistico-contenutistica»[427]. Assimilando l'attività proposta nel laboratorio di traduzione all'*imitatio/aemulatio* degli antichi, gli autori

[420] Piva, 2008, pp. 61 – 62.
[421] Piva, 2008, p. 62.
[422] Fedeli, 1990, pp. 87 – 89.
[423] Piva, 2008, p. 63.
[424] Fedeli, 1990, p. 91.
[425] Japoce, Staraz, 1995.
[426] Gentiletti, Giammarusto, Tarchioni, 2011, p. 220.
[427] Gentiletti, Giammarusto, Tarchioni, 2011, p. 220.

hanno proposto due attività legate alla traduzione di Catullo. Nella prima, diversa da quelle proposte da Portolano, l'autore latino è confrontato con il suo modello greco, Saffo; prima di passare al confronto fra differenze e analogie dei due testi poetici, è proposta una riflessione sul contesto storico-politico di Catullo rispetto a quello di Saffo, che può fungere da inquadramento a supporto delle diverse scelte stilistiche e contenutistiche e permette un consapevole approccio interpretativo.
La seconda analisi proposta in questo contributo è relativa all'analisi contrastiva di tre traduzioni italiane del carme 101 di Catullo, secondo il modello di Portolano. Anche qui una riflessione sul contesto di composizione del carme precede il raffronto tra latino e le corrispondenti traduzioni.
La portata ermeneutica che può rappresentare questo esercizio si vede anche nell'analisi delle traduzioni dell'*Epodo* VII di Orazio di Lubian (2015) e in quella di quattro carmi del Venosino di Fedeli (1990), che nella loro struttura inizialmente si allontanano dalla griglia operativa illustrata precedentemente (operazione per altro appoggiata da Portolano stesso che consiglia, dopo una prima applicazione attenta in sede scolastica, di seguire il suo metodo con la variabilità che ogni caso comporta). Prima della fase di confronto, propongono un'attenta analisi del testo, attraverso una lettura ravvicinata, volta a individuare gli aspetti più rilevanti dei componimenti che analizzano.
È proprio l'analisi testuale a rappresentare il presupposto della comprensione e quindi del confronto tra traduzioni. L'analisi contrastiva educa a questo procedimento molto più attento e focalizzato sull'importanza della comprensione, da cui può avere origine una traduzione consapevole e accurata.
L'importanza che la traduzione venga considerata non solo in termini grammaticali, ma anche storici e culturali è asserita anche da Flocchini, autore anche di un fortunato manuale di grammatica latina di cui si è trattato nel paragrafo 3.1.3, poiché il confronto interlinguistico comporta sempre un confronto interculturale[428]. Per favorire una migliore esecuzione e un migliore apprendimento di questa pratica, Flocchini ha appoggiato l'idea di proporre un laboratorio di traduzione, che prevedesse un'integrazione alla tradizionale versione (isolata e decontestualizzata): la proposta è quella di un'attività concertata sull'analisi contrastiva, capace di fare dell'esercizio

[428] Flocchini, 2014, p. 14.

traduttivo un momento di acquisizione di competenze non solo linguistiche, ma anche letterarie, di gusto e di confronto[429].

[429] Flocchini, 2014, p. 14.

CONCLUSIONI

In questa tesi si è esaminato lo statuto della traduzione dal latino in ambito didattico. A partire dai riferimenti offerti da Plinio il Giovane nell'epistola 7, 9 e da Girolamo nell'epistola a Pammachio, abbiamo tratto delle considerazioni iniziali a proposito della materia, mettendo in luce come gli antichi valutassero la traduzione come un'attività intellettualmente costruttiva con cui misurarsi per ottenere vantaggi espressivi e a cui l'oratore era invitato a dedicare particolare interesse e attenzione.
Nella scuola di oggi, gli studenti, le esigenze e gli approcci didattici, i benefici che si traggono da questa pratica e i risultati cui essa perviene sono cambiati, e la versione è diventata quasi esclusivamente una prova di accertamento grammaticale.
Percepita dagli alunni come esercizio che mette alla prova esclusivamente le proprie conoscenze in LP, e dagli insegnanti come compito in cui è difficile pensare che gli studenti possano superare le aspettative, l'attività traduttiva ancora oggi potrebbe e dovrebbe nutrire ambizioni più vaste.
Grazie ai nuovi metodi didattici ispirati dalla linguistica moderna e a proposte pratiche come l'analisi contrastiva, la traduzione potrebbe tornare protagonista della didattica, aiutando a comprendere LA e a riconoscere il ruolo fondamentale esercitato dalle conoscenze extralinguistiche.
Tuttavia, cambiare il modo in cui affrontare lo studio senza intervenire sulle modalità di verifica non può produrre risultati effettivi e duraturi. In questo senso, appare necessario un intervento sulle richieste del compito traduttivo e quindi sulle competenze che esso riesce a stimolare. Le novità che abbiamo esaminato potrebbero tornare a produrre, come in un circolo virtuoso, gli stessi vantaggi che Plinio il Giovane descrive all'amico Fusco, con la (ri)attivazione delle competenze, linguistiche e non solo.
Affrontata in questa nuova luce, la traduzione può tornare a essere un momento di arricchimento intellettuale e culturale, cioè un momento di acquisizione e dimostrazione di abilità, proprio perché *laboriosum istud et taedio plenum, sed difficultate fructuosum*.
Tali proposte vogliono ridare vitalità intellettuale, cognitiva e creativa all'esercizio traduttivo, che a scuola è divenuto via via passivo, normativo e pedante.

Nell’apprendimento la centralità dello studente è rivendicata, e quest’ultimo sembra poter raggiungere nuovamente *intelligentia ex hoc et iudicium.*

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Adema S., 2019, *Latin learning and instruction as a research field*, in «Journal of Latin Linguistics» 18, pp. 35-59.

Andreoni Fontecedro E., 1986, *Il modello Tesnière-Sabatini e la sua applicazione al latino*, in «*Atene e Roma*» 31, pp. 49-60.

Andreoni Fontecedro E., 1989, *Dalla competenza frasale alla competenza testuale per la traduzione del latino. La fase della comprensione*, in Santucci F. (a cura di), *Per il latino obiettivi e metodi nuovi*, Convegno nazionale, Perugia, 12-14 gennaio 1989, Tipolitografia Porziuncola, Perugia, pp. 131-144.

Balbo A., 2007, *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, UTET, Torino.

Balbo A., 2011, *Pragmatic aspects of teaching translation methods from Latin to Italian*, in Oniga R., Iovino R., Giusti G. (a cura di), *Formal linguistics and the teaching of latin: theoretical and applied perspectives in comparative grammar*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 371-392.

Baldo G., 2012, *Gli studi di latino nell'Italia Postunitaria. Dalla legge Casati alla scuola media unificata*, in Canfora L., Cardinale U. (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, il Mulino, Bologna, pp. 171-189.

Baker M., 1998, *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Routledge, London.

Bartelink G. J. M., 1980*, Hieronymus, Liber de optimo genere interpretandi (Epistula 57), Ein Kommentar*, Brill, Lugduni Batavorum.

Bazani A., 2019, *Translation and L2 Teaching's Relationship Status: From Former "Friends" and "Enemies" to Current "Strangers"*, in Koletnik M., Froeliger N. (a cura

di), *Translation and language teaching: continuing the dialogue*, Cambridge Scholar Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 3-22.

Bertazzoli R., 2006, *La traduzione: teorie e metodi*, Carocci, Roma.

Bettini M., 2011, *I classici come enciclopedia culturale e come antenati: l'insegnamento del latino nella scuola superiore italiana*, in «California Italian Studies» 2 [https://escholarship.org/uc/item/3ps870vk#page-9]

Bettini M., *Quelle inutili anzi dannose traduzioni greche e latine*, in «la Repubblica», 5 marzo 2015.

Bettini M., *Basta con la vecchia versione, per greco e latino domande su stile e cultura*, in «la Repubblica», 24 giugno 2016.

Bigoni L., Palma M., 2020, Vortit Italice*. La lingua italiana della traduzione. Linee guida per la definizione del traduttese dalle lingue classiche,* in «ItalianoLinguaDue» 2, pp. 558-570.

Bona E., 2008, *La libertà del traduttore, L'epistola* De optimo genere interpretandi *di Gerolamo*, Bonanno, Acireale (CT)-Roma.

Bortolussi B., 2011, *Generative grammar and the didactics of Latin: the use of examples*, in Oniga R., Iovino R., Giusti G. (a cura di), *Formal linguistics and the teaching of Latin: theoretical and applied perspectives in comparative grammar*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 319-342.

Calzecchi Onesti R., 1990, *Latino e maturazione umana nell'era post-tecnologica quali condizioni per scoprire valori vitali*, in Santucci F. (a cura di), *Per il latino. Obiettivi e metodi nuovi*. Atti del Convegno nazionale (Perugia, 12-14 gennaio 1989), Tipolitografia Porziuncola, Perugia, pp. 39-55.

Canfarotta D., Tosto C., Casado-Muñoz R., 2022, *Development of key competences through Latin and Greek in secondary school in Italy and Spain*, in «The Journal of Classics Teaching» 23, pp. 13-21.

Canfora L., 2002, *Il fiume si scava il suo letto*, in Dionigi I. (a cura di), *Di fronte ai Classici. A colloquio con i Greci e i Latini*, Rizzoli, Milano, pp. 45-62.

Cardinale U., 2014, *Traduzione tra illusioni algoritmiche e orizzonti inesauribili*, in Rocca S. (a cura di), *La traduzione come competenza interdisciplinare: il ruolo del latino*, Atti del Convegno [Genova] 10-11 aprile 2014 (Latina Didaxis 29), Erga Edizioni, Genova, pp. 11-20.

Cardinaletti A., Garzone G. (a cura di), 2005, *L'italiano delle traduzioni*, Franco Angeli, Milano.

Cardinaletti A., 2006, *Una proposta per l'insegnamento linguistico del latino e del greco antico: alcune considerazioni generali*, in Cardinale U. (a cura di), *Essere e divenire del classico,* Atti del Convegno internazionale, Torino-Ivrea 21-22-23 ottobre 2003, UTET, Torino, pp. 330-347.

Condello F., 2011, Adnumerare et adpendere*: traduttori filologi, traditori fedeli?*, in Pieri B., Agosti G., Condello F. (a cura di), *Note di traduttore. Sofocle, Euripide, Aristofane, Tucidide, Plauto, Catullo, Virgilio, Nonno*, Pàtron, Bologna, pp. 7-28.

Condello F., 2012, *Su qualche caratteristica e qualche effetto del "traduttese" classico*, in Canfora L., Cardinale U. (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, il Mulino, Bologna, pp. 421-439.

Condello F., 2014, *Tragedia e "traduttese" (questioni d'esegesi, non solo di gusto)*, «Scienze dell'antichità» 20, pp. 29-46.

Cova P. V., 1982, *Latino e didattica della continuità*, La Scuola, Brescia.

Cracas Th. L., 1979, *Quattro modelli linguistici per la comprensione della frase latina*, in Proverbio G. (a cura di), *La sfida linguistica: lingue classiche e modelli grammaticali*, Rosemberg&Sellier, Torino, pp. 215-247.

D'Achille P., 2004, *Breve grammatica storica dell'italiano*, Carocci, Roma.

Derrida J., 1999-2000, *Che cos'è una traduzione "rilevante"?*, in «Athanor» 10, pp. 25-45.

Eco U., 2003, *Dire quasi la stessa cosa: esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano.

Favarin S., 2000, *La "grammatica della dipendenza" applicata alle lingue classiche*, in Proverbio G. (a cura di), Dum docent discunt*: per una didattica delle lingue classiche,* Pàtron, Bologna, pp. 39-51.

Fedeli P., 1990, *Tradurre poesia, tradurre Orazio*, in Santucci F. (a cura di), *Per il latino. Obiettivi e metodi nuovi*. Atti del Convegno nazionale, Perugia, 12-14 gennaio 1989, Istituto Regionale di Ricerca Sperimentazione e Aggiornamento Educativi dell'Umbria, Perugia, pp. 85-103.

Flocchini N., Guidotti Bacci P., Moscio M., 2007, Maiorum Lingua*. Nuovo comprendere e tradurre*, Bompiani, Milano.

Flocchini N., 2014, *Studio del latino ed educazione linguistica*, in «Nuova Secondaria Ricerca» 9, pp. 8-15.

Garbugino G., 1993, *Latino ed educazione linguistica*, Unipress, Padova.

Gentiletti E., Giammaruso M., Tarchioni A., 2011, *Esperienza laboratoriale di latino della IIC Classico.* Scire nefas*. Laboratorio di traduzione contrastiva*, in Agostinelli C., Cecchini G., Celesti O. (a cura di), *Tradurre: l'arte e il suo doppio. Giornata seminariale sulla traduzione dalle lingue classiche e moderne*, Pesaro, 25 febbraio 2011, Quaderni del Consiglio Regionale delle Marche, Pesaro, pp. 219-229.

Grisolia R., 2020, *Alcune considerazioni sulla didattica delle lingue classiche*, in Conti Bizzarro F., Lamagna M., Massimilla G. (a cura di), *Studi greci e latini per Giuseppina Matino*, FedOAPress, Napoli, pp. 149-158.

Guelfucci M.-R., 2014, *Da una cultura all'altra: sfide e difficoltà della (-e) traduzione (-i),* in Rocca S. (a cura di), *La traduzione come competenza interdisciplinare: il ruolo del latino*, Atti del Convegno [Genova] 10-11 aprile 2014 (Latina Didaxis 29), Erga Edizioni, Genova, pp. 21-28.

Guillamin J.-Y., 2014, *Traduzione del latino e competenze traduttive*, in Rocca S. (a cura di), *La traduzione come competenza interdisciplinare: il ruolo del latino*, Atti del Convegno [Genova] 10-11 aprile 2014 (Latina Didaxis 29), Erga Edizioni, Genova, pp. 45-56.

Happ H., 1979, *Possibilità di una grammatica della dipendenza dl latino*, in Proverbio G. (a cura di), *La sfida linguistica: lingue classiche e modelli grammaticali*, Rosemberg&Sellier, Torino, pp. 186-211.

Herrle T., 1964, *Didattica della lingua latina*, Armando Editore, Roma.

Japoce S., Staraz E. (a cura di), 1995, *La traduzione contrastiva: teoria e prassi. Antologia della poesia latina ad uso del triennio. Su progetto scientifico e con un'introduzione di* A. Portolano, Cedam, Padova.

Keeline T., 2013, *The literary and stylistic qualities of a Plinian letter: a commentary on Plin.* Ep*. 7.9*, «Harvard Studies in Classical Philology» 107, pp. 229-264.

Koletnik M., Froeliger N. (a cura di), *Translation and language teaching: continuing the dialogue*, Cambridge Scholar Publishing, Newcastle upon Tyne.

Kundera M., 1993, *Traduzioni*, in *I testamenti traditi*, trad. di E. Marchi, Adelphi, Mikano

Lamagna P., 2004, *Il lessico e la didattica del latino*, in Milanese G. (a cura di), *A ciascuno il suo latino. La didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'Università*, Atti del Convegno di studi, Palazzo Bonin-Logare, Vicenza 1-2 ottobre 2001, Congedo, Galatina, pp. 83-94.

Lubian F., 2015, *Dalla comprensione del testo all'analisi contrastiva delle traduzioni: l'esempio dell'Epodo VII*, «Annali Online di Ferrara – Lettere» 10, pp. 104-125.

Lupidi Sciolla M.T., 1990, *Il latino e le discipline dell'area linguistico-letteraria nella programmazione curricolare*, in Santucci F. (a cura di), *Per il latino. Obiettivi e metodi nuovi*, Atti del Convegno nazionale (Perugia, 12-14 gennaio 1989), Tipolitografia Porziuncola, Perugia, pp.159-169.

Magno C., 2010, *The role of metacognitive skills in developing critical thinking*, «Metacognition and Learning» 5, pp. 137–156 [https://doi.org/10.1007/s11409-010-9054-4].

Magrelli V., 2001, *L'abate Galiani, o a regola del "meno uno"*, in Nasi F. (a cura di), *Sulla traduzione letteraria. Figure del traduttore, studi sulla traduzione, modi del tradurre*, Longo, Ravenna, pp. 45-54.

Mangiavini M., Bettoni M., 2009, *Lingua classiche, complessità e competenze*, in «Interaction Design and Architecture(s) Journal», 7-8, pp. 48-50.

Marchesi C., 1978, *Scritti minori di filologia e letteratura*, 3 vol., Leo Olschki, Firenze.

Marino R., 2006, *La traduzione: un dialogo fra due culture*, in Cardinale U. (a cura di), *Essere e divenire del classico,* Atti del Convegno internazionale, Torino-Ivrea, 21-22-23 ottobre 2003, UTET, Torino, pp. 357-367.

Marino R., 2014, *La traduzione come competenza di un "sapere utile". Il latino e il diritto: tradurre Cicerone tra concussioni e leggi* ad personam, in Rocca S. (a cura di), *La traduzione come competenza interdisciplinare: il ruolo del latino*, atti del Convegno [Genova] 10-11 aprile 2014 (Latina Didaxis 29), Erga Edizioni, Genova, pp. 67-89.

Marouzeau J., 1948, *Introduction au Latin*, Les Belles Lettres, Paris.

Martino M. T., 2000, *Analisi di manuali per l'insegnamento dl latino nella scuola*, in Proverbio G. (a cura di), Dum docent discunt*: per una didattica delle lingue classiche*, Pàtron, Bologna, pp. 127-130.

Milanese G., 2004, *Leggere e tradurre*, in Milanese G. (a cura di), *A ciascuno il suo latino. La didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'Università*, Atti del Convegno di studi, Palazzo Bonin-Logare, Vicenza 1-2 ottobre, Congedo, Galatina, pp. 183-190.

Milanese G., 2012, *Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni*, in Oniga R., Cardinale U. (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, il Mulino, Bologna, pp. 67-82.

Milanese G., 2014, *Dopo i miti didattici, a partire dal "Documento dei Saggi"*, in «Nuova Secondaria Ricerca» 9, pp. 16-24.

Mindt N., 2019, *Tradurre l'antichità: una funzione fondamentale della filologia classica per l'Europa*, in «Atene e Roma» 12, pp. 341-351.

Miraglia L., 1996, *Come (non) si insegna il latino*, «*Micromega*» 5, pp. 1-14.

Miraglia L., 2004, *Metodo natura e storia culturale*, in Milanese G. (a cura di), *A ciascuno il suo latino. La didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'Università*, Atti del convegno di studi, Palazzo Bonin-Logare, Vicenza 1-2 ottobre 2001, Congedo, Galatina, pp. 23-62.

Monti A., 1968, *Scuola classica e vita moderna*, Einaudi, Torino.

Moreschini C., 1989, *San Gerolamo, Lettere*, Rizzoli, Milano.

Morisi L., 2004, *Approcci grammaticali nella didattica del latino*, in Milanese G. (a cura di), *A ciascuno il suo latino. La didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'Università*, Atti del convegno di studi, Palazzo Bonin-Logare, Vicenza 1-2 ottobre 2001, Congedo, Galatina, pp. 143-155.

Murru F. 1979, *La "grammatica dei casi" e l'insegnamento del latino*, in Proverbio G. (a cura di), *La sfida linguistica: lingue classiche e modelli grammaticali*, Rosemberg&Sellier, Torino, pp. 282-309.

Nergaard S. (a cura di), 1993, *La teoria della traduzione nella storia*, Gruppo editoriale Fabbri-Bompiani-Sonzogno-ETAS, Milano.

Nergaard S. (a cura di), 1995, *Teorie contemporanee della traduzione*, Bompianio, Milano.

Newmark P., 1988, *La traduzione: problemi e metodi*, Garzanti, Milano.

Nickel R., 1976, *L'insegnamento delle lingue classiche. Nuove possibilità per una sua motivazione didattica*, ed. italiana a cura di Santini C., Cadmo, Roma.

Oniga R., 2004, *Il latino, breve introduzione linguistica*, Franco Angeli, Milano (2007[2]).

Oniga R., 2020, *Riscoprire la grammatica. Il metodo neo-comparativo per l'apprendimento del latino*, Forum, Udine.

Ørberg H.H., 1991, *Lingua latina per se illustrata. Latine disco*, Domus latina, Greena, Dania.

Ørberg H.H., 1991, *Lingua latina per se illustrata. Pars I: Familia romana*, Domus Latina, Grenaa, Dania.

Ørberg H.H., 1991, *Lingua latina per se illustrata. Pars II: Roma Aeterna*, Domus latina, Greena, Dania.

Osimo B., 2004, *Manuale del traduttore*, Hoepli, Milano.

Pecoraro M. (a cura di), 1964, N. Tommaseo, *Memorie poetiche: edizione del 1838 con appendice di poesie e redazione del 1858 intitolata Educazione dell'ingegno*, Laterza, Bari.

Penello N., 2006, *Applicazioni di elementi di linguistica formale alla didattica del latino*, in Oniga R., Zennaro L. (a cura di), Atti della Giornata di Linguistica Latina Venezia, 7 maggio 2004, Cafoscarina, Venezia, pp. 159-178.

Pieri N., 2002, *L'apprendimento del lessico latino*, in «Aufidus» 46, pp. 37-98.

Pieri N., 2009, *La traduzione dalle lingue antiche fra prassi e riflessione: appunti da un esperimento didattico*, in Neri C., Tosi R. (a cura di), Hermeneuein*. Tradurre il greco*, Pàtron, Bologna, pp. 211-241.

Piovan D., 2004, *Sull'apprendimento delle lingue classiche. Qualche considerazione, una proposta*, in Milanese G. (a cura di), *A ciascuno il suo latino. La didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'Università*, Atti del convegno di studi, Palazzo Bonin-Logare, Vicenza 1-2 ottobre 2001, Congedo, Galatina, pp. 71-81
.

Piva A., 2008, *L'adozione rovesciata. Pedagogia e didattica dei classici*, Osanna, Venosa.

Pittano G., 1978, *Didattica del latino*, Mondadori, Milano.

Portolano A., 1990, *La didattica delle discipline classiche*, in Santucci F. (a cura di), *Per il latino. Obiettivi e metodi nuovi*. Atti del Convegno nazionale (Perugia, 12-14 gennaio 1989), Tipolitografia Porziuncola, Perugia, pp. 57-64.

Portolano A., 1995, *Per una teoria della traduzione contrastiva*, in Japoce S., Staraz E. (a cura di), *La traduzione contrastiva: teoria e prassi. Antologia della poesia latina ad uso del triennio. Su progetto scientifico e con un'introduzione di* A. Portolano, Cedam, Padova, pp. XIII-XXXI.

Proverbio G., 1981, *Lingue classiche alla prova: note storiche e teoriche per una didattica*, Pitagora, Bologna.

Quaglia S., 2006, *La grammatica dal testo per il testo: riflessioni sull'insegnamento del Greco (e del Latino)*, in Cardinale U. (a cura di), *Essere e divenire del classico: Atti del Convegno internazionale, Torino-Ivrea 21-22-23 ottobre 2003*, UTET, Torino, pp. 317-329.

Rega L., 2001, *La traduzione letteraria. Aspetti e problemi*, UTET, Torino.

Renzi L., Andreose A., 2003, *Manuale di linguistica e filologia romanza*, il Mulino, Bologna.

Ricucci M., 2013, Ørberg per se et per alios illustratus*: la dimensione teorico descrittiva del metodo induttivo contestuale*, «*Letras Clássicas*» 17, pp. 31-51.

Ricucci M., 2014, *Storia della glottodidattica*, Armando, Roma.

Ricucci M., 2015, *Orientamenti dell'insegnamento della lingua latina fra sperimentazione e tradizione in Italia*, in Balbo A., Ricucci M. (a cura di), *Prospettive per l'insegnamento del latino. La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Loescher, Torino, pp. 15-28.

Ricucci M., 2017, Lingua latina per se notata*: un'annotazione sul metodo Orberg alla luce dell'ipotesi del noticing di Schmidt*, «*Revista classica*» 30, pp. 157-174.

Ronconi A., 1971, *Interpretazioni grammaticali*, Edizioni dell'Ateneo, Roma.

Rossi Cittadini M., 1990, *Linee di orientamento per l'attività laboratoriale sulla traduzione*, in Santucci F. (a cura di), *Per il latino. Obiettivi e metodi nuovi*. Atti del Convegno nazionale (Perugia, 12-14 gennaio 1989), Tipolitografia Porziuncola, Perugia, pp. 281-310.

Silvagni A., 2015, *Annotazioni per una didattica dell'e-latino sulla piattaforma Moodle,* in Balbo A., Ricucci M. (a cura di), *Prospettive per l'insegnamento del latino. La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Loescher, Torino, pp. 83-95.

Sanna I., 2015-16, *L'italiano delle versioni scolastiche dal latino*, tesi di laurea magistrale, Università degli Studi di Padova.

Sanna I., 2021, *La lingua delle traduzioni scolastiche dal latino*, in «Lingue antiche e moderne» 10, pp. 41-57.

Scarabelli G., 1824, *Opinioni di parecchi scrittori sugli studi elementari e specialmente sulla maniera di insegnare la lingua latina,* Tipografia del Seminario, Imola.

Seitz F., Proverbio G., Sciolla L., Toledo E., 1983, *Fare latino*, SEI, Torino.

Senf J., 2008, *Dall'inibizione alla partecipazione: l'apporto del Sessantotto alla glottodidattica*, in De Pasquale M., Dotoli G., Selvaggio M. (a cura di), *I linguaggi del Sessantotto*, Atti del Convegno multidisciplinare Libera Università degli Studi "San Pio V", Roma 15 – 17 maggio 2008, Editrice Apes, Roma, pp. 323-337.

Steinthal H, 1979, *Sull'uso di una grammatica generativo-trasformazionale nell'insegnamento del latino*, in Proverbio G. (a cura di), *La sfida linguistica: lingue classiche e modelli grammaticali*, Rosemberg&Sellier, Torino, pp. 215-247.

Tappi O., 1991, *La didattica delle discipline classiche in Italia*, in «Euphrosyne» 19, pp. 427-440.

Terracini B., 1983, *Il problema della traduzione*, Serra e Riva Editori, Milano.

Tesio G., 1979, *Ritratti critici di contemporanei*, in «Belfagor» 34, pp. 157-188.

Tesnière L., 2001, *Elementi di sintassi strutturale*, ed. italiana a cura di Proverbio G., Trocini Cerrina A., Rosemberg & Sellier, Torino.

Titone R., 1960, *Il latino oggi*, in «Orientamenti pedagogici» 7, pp. 148-149.

Traina A., 1983, *Latino perché? Latino per chi?,* in «Nuova Paideia» 2, pp. 44-48 (poi in Id., *Propedeutica al latino universitario*, Pàtron, Bologna 1998[6], pp. 429-437).

Turrini G., 1950-51, *Mons. Giuseppe Zamboni*, in «Atti e Memorie dell'Accademia di Agricoltura, Scienze e Lettere di Verona» 127, pp. 281-304.

Zamboni G., 1912-14, *Saggio di un nuovo metodo per l'insegnamento della lingua latina,* G. Marchiori, Verona.

Zampese L., 2004, *Dall'analisi logica alle logiche del testo*, in Milanese G. (a cura di), *A ciascuno il suo latino. La didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'Università*. Atti del convegno di studi, Palazzo Bonin-Logare, Vicenza 1-2 ottobre 2001, Congedo, Galatina, pp. 157-182.