

SERENA CITERNESI

VERSIONARI NEL DUEMILA? RIFLESSIONI SULLE PRATICHE TRADUTTIVE DALLE LINGUE CLASSICHE NEI TRIENNI LICEALI

ABSTRACT

This paper surveys the issue of translating from Ancient Greek and Latin to Italian as an educational practice employed in certain kinds of *curricula* within the Italian Secondary School system, with specific reference to the workbooks (*versionari*) involved in the learning process. After a brief excursus over the main issues and debates on the role of translation within Classical education, the paper examines the last workbooks adopted in the Humanistic High School (Liceo Classico) after the 2018 school reform (D.M. 769 – 26th November 2018) that changed procedures and topics of the translation test included in the Humanistic High School's final. The overview of this kind of workbooks intends to point out their most problematic aspects, which could have contributed to the increasing lack of interest and competence of students in ancient languages and literatures. Finally, the paper aims to suggest possible solutions to these issues and bring attention to the risk of losing the educational, political, and social value of the translation practice.

Di cosa parliamo quando parliamo di 'traduzione'? La questione è di per sé spinosa, lo diventa ancor di più se declinata nel contesto della scuola e, in particolare, del liceo classico, che su questa pratica – almeno finora – ha fondato buona parte della propria ragion d'essere. Le *Indicazioni nazionali* per l'insegnamento della lingua e cultura greca e della lingua e cultura latina (queste ultime valide anche per il liceo scientifico e per quello delle scienze umane) definiscono la traduzione eseguita dallo studente «non come meccanico 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»¹. Sul piano teorico non c'è nulla da eccepire, ma nella pratica scolastica questa definizione sembra peccare di un certo ottimismo. Appare ad oggi sempre più difficile, infatti, che la traduzione a scuola non si limiti a una mera (per quanto non scontata) verifica di competenze linguistiche per approdare ad una ragionata comprensione e ricodifica di un testo letterario. Il primo livello di traduzione, costituito da meccanici traduttismi e rese di convenzione, è sempre più spesso l'unico raggiunto, anche alla fine del triennio liceale; il che provoca una distorsione del testo antico e della sua ricezione, lo spoglia della sua let-

¹ D.M. 7 ottobre 2010, n. 211 (2010, pp. 198, 201, 328, 387).

terarietà, riducendolo a creatura testuale poco attraente e ancor meno comunicativa². In sostanza, uno strumento che vorrebbe creare immedesimazione finisce col generare rifiuto, quando il valore educativo della traduzione si dovrebbe inquadrare nell'essere il più rigoroso, paziente, efficace esercizio all'ascolto di un mondo diverso dal proprio, una ricerca che celebra la fatica necessaria a comprendere e accogliere l'alterità, la 'stranierità'³ – lezioni irrinunciabili in questi tempi politici e sociali – mobilitando al tempo stesso un vastissimo ventaglio di competenze e abilità dello studente⁴. Senza questo, è una pratica alienante che perde di significato.

Una prima constatazione sembra ineludibile: il livello medio di competenza linguistica degli studenti italiani nella loro lingua madre si è abbassato in modo

² L'influenza del 'traduttese' sulla ricezione della cultura classica è stata messa in luce a più riprese da F. CONDELLO, *Su qualche caratteristica e qualche effetto del «traduttese» classico*, in *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, a cura di L. CANFORA – U. CARDINALE, Bologna 2012, pp. 423-441; IDEM, *Tragedia e «traduttese» (questione d'esegesi, non solo di stile)*, «SA» XX/3 (2014), pp. 29-46; IDEM, *Forme della fedeltà. Ancora su traduzione, «traduttese» e scuola*, in *Paradigmi d'identità. Tradurre e interpretare i classici*, a cura di M. BAMBOZZI, Ancona 2020, pp. 103-150. Quando si parla di 'traduttese' a scuola, è necessaria una precisazione: il 'traduttese' è non solo utile, ma inevitabile nelle prime fasi dell'apprendimento delle strutture morfosintattiche, laddove la traduzione si configura come traduzione 'di servizio', necessaria a esplicitare le costruzioni più complesse e a controllare che le stesse siano state recepite dal discente; il che giustifica una versione più aderente al testo di partenza, che si serva di rese di maniera, calchi sintattici e corrispondenze semantiche biunivoche (cf. anche B. PIERI, *La traduzione dalle lingue antiche fra prassi e riflessione: appunti da un esperimento didattico*, in *Hermeneuein. Tradurre il greco*, a cura di C. NERI – R. TOSI, Bologna 2009, pp. 211-241). Il problema sorge quando questo modello traduttivo, non sorvegliato, viene normalizzato, interiorizzato come più opportuno e, di conseguenza, perpetrato fino all'Esame di Stato, con ricadute importanti sul piano della comprensione stessa dei testi e anche su quello della costruzione della competenza linguistica. A questa deriva contribuisce il fatto che all'interno dei manuali scolastici le traduzioni professionali, additate come modello per gli studenti, ricorrono molto spesso alle stesse rese a calco e al medesimo linguaggio standardizzato.

³ Sul ruolo di mediazione culturale che la traduzione ha da sempre avuto cf. da ultimo *Figure dell'altro. Identità, alterità, stranierità*, a cura di G. ALVONI – R. BATISTI – S. COLANGELO, «Studi di Eikasmós Online» III (2020) (http://www2.classics.unibo.it/eikasmos/doc_pdf/studi_online/03_libro_figure-dell-altro.pdf).

⁴ Sulle competenze in gioco nella pratica traduttiva cf. L. PASETTI, *Quale traduzione a scuola? Riflessioni su un esercizio difficile*, Padova 24 settembre 2015 (https://virtuale.unibo.it/pluginfile.php/688805/mod_resource/content/1/Quale%20traduzione%20copia.pdf), intervento tenutosi durante il seminario di studio *Insegnare i classici – Apprendere per competenze* nell'ambito del progetto *Didattica delle Lingue e delle Letterature classiche*, organizzato daUSR del Veneto e AICC, in cui L. PASETTI ha ricordato come la traduzione mobiliti tanto «competenze passive, quali competenze logiche e di decodificazione dei testi complessi che sono sempre più spesso richieste nei test d'accesso all'università o alle professioni» quanto competenze attive, messe in campo nella produzione di un testo nella lingua di arrivo.

consistente. Secondo il rapporto SDGs 2022, nell'anno scolastico 2021/2022 la quota di ragazzi della V classe della scuola secondaria di secondo grado che non hanno raggiunto un livello di competenza alfabetica sufficiente è stata del 48,5%⁵. La prima perdita, la più immediatamente tangibile, si riscontra sul piano del lessico, con un vocabolario di base sempre più striminzito e denso di fraintendimenti: tibie confuse con fibbie, una 'donna grata' trasformata in un misero organismo ibridato con uno strumento di scolo idrico stradale, ignominia, ira e discordia cancellate dallo spettro delle emozioni umane; ma è la sintassi a preoccupare di più: la capacità di costruire proposizioni di senso compiuto, di articolare testi coerenti e coesi e, quindi, di organizzare e argomentare idee e nessi logici si trova sempre più raramente anche in studenti che si affacciano all'Esame di Stato, come per altro confermano i dati delle prove INVALSI⁶.

La mancanza di queste competenze di base si traduce in uno slittamento a cascata degli obiettivi specifici di apprendimento. Il primo biennio della scuola secondaria è ormai quasi esclusivamente dedicato al recupero – non di rado fallimentare – di competenze linguistiche in italiano, che gli studenti avrebbero dovuto acquisire nell'arco degli otto anni del primo ciclo d'istruzione; ne consegue un rallentamento nei 'programmi' del biennio stesso, che infatti vengono quasi

⁵ ISTAT, *Rapporto SDGs 2022. Informazioni statistiche per l'agenda 2030 in Italia*, Roma 2022, p. 58.

⁶ Nel 2022 le prove INVALSI hanno registrato che a raggiungere il livello 3 in Italiano (considerato adeguato) è stato il 61% degli studenti della III secondaria di primo grado (con un punto percentuale in meno rispetto al 2021) e il 52% degli studenti dell'ultimo anno della secondaria di secondo grado, con un divario territoriale crescente che interessa soprattutto le regioni del Mezzogiorno. Cf. *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2021-22 – I risultati in breve delle prove INVALSI 2022* (https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/rilevazioni_nazionali/rapporto/Sintesi_Prove_INVALSI_2022.pdf); E. BRUNO – C. TUCCI, *Prove invalsi: uno studente su due esce da scuola senza le competenze di base*, «Il Sole 24 ore», 6 luglio 2022 (<https://www.ilsole24ore.com/art/prove-invalsi-uno-studente-due-esce-scuola-senza-competenze-base-AEbyxbkB>); I. VENTURI, *Invalsi 2022: dopo la Dad il crollo delle competenze si ferma. Ma non torna ai livelli pre-pandemia: uno studente su due impreparato al diploma*, «La Repubblica», 6 luglio 2022 (https://www.repubblica.it/cronaca/2022/07/06/news/invalsi_2022_italiano_matematica_inglese-356785107/). Per quanto riguarda più specificamente i risultati dei licei classici, scientifici e linguistici, l'esito medio nazionale è superiore a quello della totalità degli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado; tuttavia, solo in alcune regioni (Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, Provincia Autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Marche) l'esito medio raggiunge il livello 4, considerato un risultato solido, che attesta il pieno adempimento degli OSA delle *Indicazioni nazionali*, e anche l'esito medio degli studenti fragili, che in questo macro-indirizzo dovrebbe risultare comunque migliore della media nazionale, si aggira nella maggior parte del paese intorno a 1. Cf. *Rapporto INVALSI 2022* (https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf).

sempre lasciati in sospeso, ricadendo a loro volta sulle spalle del triennio. A completare il quadro si aggiungono problematiche annose come classi numerose di 25-30 studenti, un monte ore insufficiente – per altro tormentosamente interrotto da infinite attività extra-curricolari – e la frammentazione delle cattedre di materie classiche⁷. Negli ultimissimi anni a questo si sono sommati i danni della pandemia e della DAD, una didattica a singhiozzo, spesso indebitamente permissiva e mai pienamente funzionale, proprio perché è stata ed è rimasta – anche quando forse ci sarebbe stato il tempo di un ripensamento – una soluzione obbligata e d'emergenza⁸. Durante la DAD, per altro, proprio la traduzione è stata una delle pratiche più rapidamente abbandonate, data la totale impossibilità di arginare un fenomeno che fa ormai parte della quotidianità scolastica, e cioè il plagio delle traduzioni da Internet. Su siti e piattaforme arcinoti è possibile recuperare la traduzione di qualunque versione d'autore e persino dei testi artificiali contenuti negli eserciziari, al punto che una buona parte del corpo docenti, soprattutto al triennio, ha smesso di assegnare la traduzione come esercizio domestico⁹. Infine, nella maggior parte dei manuali di recente edizione, gli strumenti di accesso alla comprensione del testo hanno preso il sopravvento sul testo stesso: i manuali si sono progressivamente riempiti di schede, box di approfondimento e rubriche esplicative, nelle verifiche di fine unità sono comparsi test a scelta multipla e prove gui-

⁷ Sulla frammentazione della cattedra delle materie d'indirizzo al Liceo Classico cf. A. MAZZARELLA, *La parcellizzazione dell'orario cattedra e l'insegnamento del latino e del greco nel triennio della scuola secondaria superiore*, «I Quaderni di Cultura del Galvani», XIX/II (2013/2014), pp.17-23. Parlando degli effetti della parcellizzazione dell'orario delle ex classi di concorso A051 e A052, attuali A11 e A13, A. MAZZARELLA palesa l'evidente paradosso per cui «[...] materie caratterizzate da un elevatissimo grado di interdisciplinarietà – e quindi più efficaci se affidate almeno parzialmente ad un unico docente o a due insegnanti che lavorino in team – sono assegnate invece a più docenti per motivazioni differenti da quelle didattiche, pedagogiche o curricolari in genere» (p. 18), prassi che inficia anche la percezione di queste materie da parte degli studenti, che faticano a ricostruirne continuità e interdipendenze.

⁸ Per una riflessione sul processo di digitalizzazione della scuola cf. G. RONCAGLIA, *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Bari 2020; l'ultima parte dello studio è dedicata proprio all'esperienza della DAD, alle letture distorte che ne sono state date e ai rischi di approcci ingenui e sommari – che siano quelli dei detrattori o dei tecnofili – rispetto al ruolo che la didattica a distanza assumerà in futuro.

⁹ Due sono i principali tentativi di aggirare il problema delle traduzioni scaricate da internet: la creazione del cosiddetto 'Frankenstein', *monstrum* anti-scopiazzature, che viene faticosamente ricavato dalla cucitura di diversi brandelli testuali, ma che resta uno strumento didatticamente problematico, poco o affatto utile all'incontro reale con il testo d'autore; oppure, la scelta di «richiedere sempre, sia nei compiti in classe che negli esercizi a casa, l'uso motivato e consapevole della traduzione letterale [...]» (A. MAZZARELLA, *art. cit.*, p. 24.), corredato, aggiungerei, da un esplicito commento morfo-sintattico (perché, purtroppo, molte traduzioni on-line sono già ingannevolmente 'letterali').

date, mentre gli autori, nudi e crudi, sono stati fortemente ridotti. Dunque, è diventato davvero difficile attendersi dagli studenti una preparazione e una propensione alla fatica ermeneutico-esegetica della pratica traduttiva, quando questi sono gli strumenti di studio e i banchi di prova a cui sono stati abituati¹⁰.

Le varie discussioni sull'insegnamento delle lingue e culture classiche a scuola¹¹

¹⁰ La difficoltà insita nelle lingue antiche è uno degli argomenti più frequentemente utilizzati in loro difesa: proprio il loro essere difficili le renderebbe un baluardo da preservare in una scuola – pubblica – sempre più pericolosamente facile, che «[...] aiuta soltanto le classi medio-alte, le quali trovano comunque un modo di sistemarsi. Il problema della disuguaglianza non lo si abolisce abolendo le conoscenze. Si è cercato di raggiungere le masse abbassando l'asticella dei saperi, semplificando e riducendo i programmi di studio. Ciò era necessario e doveroso per una nuova scuola di massa, ma non siamo stati in grado di tenere a bada gli sviluppi. [...] L'abbassamento della qualità dell'istruzione ha in questo mezzo secolo danneggiato i ceti popolari e ampliato il vantaggio dei ceti alti. La scuola senza qualità secerne sempre disuguaglianza, la scuola di qualità attenua invece lo svantaggio dei ceti popolari. L'istruzione risulta «democratica» se il livello resta elevato» (G.L. BECCARIA, *In contrattempo – Un elogio della lentezza*, Torino 2022, pp. 37-38). A tal proposito cf. anche P. MASTROCOLA, *Contro la scuola facile*, «Il Sole 24 ore» 29 maggio 2016.; M. VELADIANO, *Quella scelta al ribasso che alla lunga non paga*, «La Repubblica» 17 luglio 2016; L. RICOLFI, *Liceo classico: no, il problema non è il latino*, «Il Sole 24 ore» 16 ottobre 2016; F. SABATINI, *Il greco, il latino e il pensiero complesso*, «Corriere della sera» 23 ottobre 2016. Inoltre, cf. F. CONDELLO, *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*, Milano 2018, che, oltre a ricordare Gramsci («occorrerà resistere», scriveva il recluso nel '32, «alla tendenza di render facile ciò che non può esserlo senza essere snaturato», p. 239), mette opportunamente in guardia sulle insidie annidate anche nell'elogio della scuola difficile, se astrattamente celebrata.

¹¹ Il dibattito sul ruolo educativo degli studi classici in Italia è questione di lunga data e ciclicamente ricorrente. La sua più recente ripresa è stata avviata nel 2010 dalla riforma Gelmini che ha, di nuovo, scopercchiato il vaso di Pandora; nel 2013 quella che era stata terra di specialisti è diventata materia di pubblico interesse, con interventi via via più numerosi sulle principali testate giornalistiche nazionali (cf. G. ISRAEL, *Perché se muore il liceo classico muore il paese*, «Il Mattino» e «Il Messaggero», 25 agosto 2013); nel 2014 a Torino andò in scena il *Processo al liceo classico* (cf. U. CARDINALE – A. SINIGAGLIA [a cura di], *Processo al liceo classico. Resoconto di un'azione teatrale*. Torino, Teatro Carignano, 14 novembre 2014, Bologna 2016), uno spettacolo teatrale organizzato dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo e dal MIUR, al quale presero parte l'economista A. Ichino nel ruolo del Pubblico Ministero, U. Eco nei panni della Difesa, mentre come testimoni si presentarono, fra gli altri, M. Cacciari, T. De Mauro, L. Canfora e I. Dionigi; nel 2015 l'intervento di M. Bettini sulla necessità di riformare la seconda prova dell'Esame di Stato del liceo classico, indirizzandola verso una valorizzazione dei contenuti culturali oltre che linguistici (cf. M. BETTINI, *Quelle inutili anzi dannose traduzioni greche e latine*, «La Repubblica» 5 marzo 2015), infiammò un dibattito mai sopito e che, anzi, si rinvigorisce ogni primavera al momento del calcolo dei nuovi iscritti al liceo classico. Riporto alcune delle innumerevoli letture sul tema fiorite negli anni a seguire, fino alle più recenti; fra gli altri: F. ROSCALLA, *Greco, che farne? Ripensare il passato per progettare il futuro. Manuali e didattica tra sette e novecento*, Pisa 2016; R. LUZZI, *La cultura e la formazione classica nella società contemporanea. Rassegna di un dibattito culturale (aprile-ottobre 2016)*, «ClCont» II (2016), pp. 20-35 (<http://www.classico-contemporaneo.eu/PDF/269.pdf>), rassegna esaustiva dei più importanti contributi realizzati sul

sono confluite nella riforma ministeriale (D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 62 e D.M. 769 del 26 novembre 2018) entrata in vigore nell'a.s. 2018/2019, che ha riguardato, fra gli altri aspetti, proprio la seconda prova dell'Esame di Stato del liceo classico. La prova prevede da allora due modalità: una monolingue e una bilingue o 'mista'. Nella prova monolingue lo studente è chiamato a tradurre un testo di lingua greca o latina di 10-12 righe e a rispondere a tre quesiti inerenti comprensione e interpretazione del brano, analisi linguistico-stilistica, e approfondimento e riflessione personale. Nella prova 'mista', invece, dopo aver tradotto un testo dal greco o dal latino, lo studente è chiamato a confrontarlo con un testo nell'altra lingua, di contenuto analogo, fornito con traduzione a fronte. Con lo scopo dichiarato di favorire l'inquadramento contestuale e la comprensione del testo da tradurre, il brano in lingua viene presentato corredato di alcuni elementi para-testuali in lingua italiana quali una breve introduzione, pre-testo e post-testo. Infine, la riforma ha rivisto anche la valutazione della prova, fornendo una nuova griglia con calcolo del voto in ventesimi, che presenta i seguenti indicatori: comprensione del significato globale e puntuale del testo (punti 6); individuazione delle strutture morfosintattiche (4); comprensione del lessico specifico (3); ricodificazione e resa nella lingua d'arrivo (3); pertinenza delle risposte alle domande in apparato (4). Ogni liceo ha poi elaborato una serie di descrittori che frazionano il punteggio massimo e ne definiscono in modo specifico (per quanto non sempre chiaramente intellegibile) i criteri di assegnazione¹².

Alla luce di tali novità, l'editoria scolastica ha dovuto rivedere contenuti e struttura di uno degli strumenti didattici più iconici del liceo classico: il versionario. Le case editrici si sono orientate verso due modelli principali: il fascicolo con temi di lingua e cultura greca o latina e temi 'misti', presentati nelle nuove modalità della seconda prova dell'Esame di Stato; il versionario bilingue, con versioni greche e latine riunite in un singolo volume, tendenzialmente più diversificato nei contenuti.

All'interno dei fascicoli le prove sono presentate secondo due criteri principali: percorsi tematici, con argomenti che favoriscano il confronto fra le due lingue e culture (*Con parole alate*¹³ propone, ad esempio, 'La donna in Grecia e a Roma',

tema fino all'autunno 2016; M. BETTINI, *A che servono i Greci e i Romani?*, Torino 2017; M. NAPOLITANO, *Il liceo classico: qualche idea per il futuro*, Roma 2017; F. CONDELLO, *La scuola giusta*, op. cit.; M. TULLI, *Lingua e formazione umanistica: riflessioni su greco e latino*, «A&R» XIII (2019), pp. 13-20; P. DE PAOLIS, *Il dibattito sull'insegnamento delle lingue e delle culture classiche in Italia*, «A&R» XIII (2019), pp. 21-40; G. L. BECCARIA, op. cit.

¹² Sul tema della riforma della seconda prova cf. P. ROSA, *Traduzione e seconda prova dell'esame di stato: a che punto siamo?*, in *Sei incontri di cultura classica*, a cura di M. CAPASSO, «I Quaderni di Atene e Roma» VII (2022), pp. 289-302.

¹³ A. RODIGHIERO – S. MAZZOLDI – D. PIOVAN, *Con parole alate. Percorsi di traduzione – Testi greci e latini a confronto*, Bologna 2020.

‘La ricerca del sistema politico migliore’, etc.); oppure, presentazione di autori e generi per classe di competenza (*Palestra per l'esame di stato*¹⁴ offre tredici-quindici prove per ciascuna classe del triennio). Nella sua configurazione e offerta, quindi, il fascicolo risulta essere più uno strumento di supporto che un esercizio di uso quotidiano, prezioso soprattutto nell'orientamento alla prova.

I versionari bilingui, invece, sono pensati per accompagnare lo studente nell'arco di tutto il triennio. Generalmente presentano una prima – corposa – sezione dedicata al ripasso morfologico-sintattico, in cui, alternate alle pagine di teoria, si trovano le versioni di verifica, di solito prive di contestualizzazione, se non addirittura di autore e opera di riferimento, selezionate e sottoposte allo studente solo in funzione dei costrutti grammaticali che contengono. Segue una seconda parte dedicata ai testi d'autore, presentati in quattro modalità principali¹⁵:

- per generi con autori in ordine cronologico: *GrecoLatino*¹⁶ propone quattro generi letterari (‘Storiografia’, ‘Oratoria e retorica’, ‘Filosofia’, ‘Romanzo’) sia per gli autori greci che per quelli latini, trattati separatamente; ogni genere viene enucleato attraverso quattro autori, per ciascuno dei quali sono presentate 5 versioni, per un totale di 20 testi per genere; all'interno di ciascun genere gli autori selezionati sono disposti in ordine cronologico e introdotti da un inquadramento biografico e stilistico e accompagnati da approfondimenti linguistici dove necessario (ad es. tabella sul dialetto ionico per Erodoto); viene segnalata l'opera e il passo esatto da cui ogni versione è tratta;
- per generi con autori in ordine sparso: *GL*¹⁷ presenta sette generi letterari (‘La favola’, ‘Storiografia e storia’, ‘La filosofia’, ‘L'oratoria’, ‘La scienza’, ‘Romanzo’, ‘Il messaggio cristiano’) e per ognuno di essi seleziona una media di 30 testi greci e latini fra loro alternati, disposti non secondo la cronologia d'autore, ma seguendo criteri non esplicitati; per esempio, per la storiografia, il criterio è – par di capire – la cronologia degli eventi narrati nei vari testi, ma per gli altri generi il *fil rouge* che collega le versioni, se c'è, è molto meno individuabile; gli autori sono per lo più decontestualizzati o presentati in modo sommario, le opere di provenienza dei brani non sono riportate;
- per percorsi tematici: *Quanto siamo classici*¹⁸ articola i testi attraverso cinque

¹⁴ C. BELLUCCI, *Palestra per l'esame di stato – Preparazione alla prova di indirizzo del liceo classico*, Firenze 2022.

¹⁵ Ad ogni tipologia ho affiancato uno o più titoli di versionari bilingui che ne rappresentino un modello concreto.

¹⁶ G. DE BERNARDIS – A. SORCI – A. COLELLA – G. VIZZARI, *GrecoLatino – Versionario bilingue, Secondo biennio e quinto anno*, Bologna 2019.

¹⁷ A. CARDINALE – P.G. CONTE, *GL – Versionario bilingue di greco e latino per il secondo biennio e il quinto anno*, Milano 2021.

¹⁸ M. LEPERA, *Quanto siamo classici – Versioni di latino e di greco*, Bologna 2021.

temi ('Amore', 'Religione', 'Scienza', 'Politica e diritto', 'Sport e spettacoli') e per ciascuno di essi presenta circa venti testi greci e altrettanti latini; in ciascuna sezione tematica gli autori non si succedono in ordine cronologico, ma ne viene fatta – non sempre – una stringatissima presentazione dopo la loro prima comparsa nelle versioni, di cui non è riportata l'opera d'origine; all'interno di ciascun tema non è possibile osservare criteri intellegibili che giustifichino la disposizione dei brani, il cui ordine di presentazione appare casuale (ad esempio, nella sezione 'Politica e diritto' si alternano, senza soluzione di continuità, versioni a tema storico e versioni incentrate sul tema dell'eloquenza e dell'oratoria, non collegate da alcun evidente filo narrativo né, come si è detto, cronologico). Anche *GrecoLatino* e *GL* presentano una sezione organizzata con questo criterio: il primo offre sei temi, quali 'Vivere con i miti', 'L'uomo e il divino', 'L'amore', 'Lo straniero', 'Eredità' e 'Modelli di società' (quest'ultimo reperibile solo nell'estensione on-line); il secondo seleziona come temi 'Ambientalismo', 'Teatro antico, circo e anfiteatro', 'Schiavitù', 'Viaggi e turismo' e 'Magia'; in entrambi i casi, l'articolazione dei testi interna a ciascun tema segue quella della sezione per generi;

- per autori in ordine cronologico: *Allos Idem*¹⁹ presenta 24 autori per la sezione 'Voci della grecità' e 19 per 'Voci della latinità', tutti disposti in ordine cronologico, introdotti da una presentazione inerente alla vita e all'opera, corredati, dove necessario, da schede linguistiche e di approfondimento sul lessico specifico del genere di appartenenza (lessico dei tribunali, della filosofia, della politica...).

Infine, un'ultima parte è riservata a temi di lingua e cultura greca o latina e 'misti', strutturati secondo i criteri della seconda prova dell'Esame di Stato. Trattandosi di versionari bilingui, alcuni autori e editori hanno optato per un continuo alternarsi di testo greco e testo latino, generando spesso analogie forzate e producendo un effetto – bisogna ammettere – piuttosto disorientante; altri, invece, hanno tenuto separate le due discipline, accostando i testi solo in funzione di mirati lavori di confronto e simulazioni di prove 'miste'. Continuano ad esistere anche i versionari monolingui, strutturati secondo lo stesso schema tripartito.

Mi pare che questi strumenti didattici presentino alcune evidenti criticità. Innanzitutto, la prima parte, di ripasso morfo-sintattico, appare mediamente troppo estesa. Pur consapevoli che è necessario, soprattutto al primo anno di liceo, ripassare o addirittura affrontare *ex novo* argomenti tradizionalmente trattati nel primo biennio, pare meno necessario farlo su testi ancora decontestualizzati e sle-

¹⁹ G. TURAZZA – M. REALI – L. FLORIDI, *Allos Idem – Versionario bilingue per il triennio*, Torino 2020.

gati dallo studio della letteratura; perché non ripassare la sintassi direttamente su testi d'autore inseriti nello studio di un genere letterario o nella disamina cronologica degli autori canonici? Sarà sufficiente scegliere oculatamente quali brani inserire nell'offerta e riportare per ognuno di essi l'indicazione dei costrutti notevoli. Se poi dovessero occorrere esercizi con un *focus* mirato su competenze prettamente linguistiche (elenchi di forme da analizzare, esercizi di manipolazione o trasformazione, frasari, etc.), sarà sufficiente recuperarli dall'eserciziario adottato dalla classe nel primo biennio. Si risparmierebbe un numero consistente di pagine (talvolta più della metà dell'intero volume)²⁰, da reimpiegare per un utile scopo: riempirle con veri testi d'autore, cioè testi riconducibili a opere specifiche e ad autori che lo studente sia messo in condizione di inquadrare in un preciso tempo e contesto culturale. Nella maggior parte dei versionari che offrono una presentazione per generi troviamo una media di 20-25 testi per categoria; in alcuni di essi, però, un terzo di questi testi è reperibile solo nell'estensione *on-line* del manuale e un altro terzo è fortemente riadattato o guidato, cioè corredato di note che non solo sciolgono qualsiasi nodo di complessità, ma forniscono addirittura la traduzione secca di alcuni costrutti²¹: materiali insufficienti ad un esercizio traduttivo costante, che per essere definito tale dovrebbe constare di circa 4-6 versioni di greco e latino a settimana. In *GrecoLatino*, grazie a un utile indice delle versioni per autore, è possibile recuperare dalle altre sezioni del manuale tutti i testi degli autori incontrati nella trattazione per generi, il che lascia all'insegnante una certa libertà di movimento, anche se ovviamente l'effetto per uno studente è più dispersivo; in *GL* e in *Quanto siamo classici* invece è impossibile procedere allo stesso modo, a meno di non scorrere pazientemente l'intero sommario. *Allos Idem* presenta un numero di testi più adeguato, circa 15-20 per autore, che l'insegnante può decidere di riassemblare secondo altri criteri rispetto a quello puramente cronologico e affrontare, ad esempio, per generi.

Per quanto riguarda gli elementi para-testuali, che il co-testo sia uno strumento di supporto ai fini della risoluzione di certe inferenze e illogicità traduttive è un concetto condiviso; ma le stringate o incomplete informazioni extra-testuali che fornisce non incidono in modo rilevante sulla comprensione dei *realia* da parte

²⁰ È il caso di *GrecoLatino* e di *Quanto siamo classici*, in cui alla prima parte di ripasso morfosintattico, che in teoria è pensata per il solo primo anno del triennio, sono dedicate rispettivamente 484 pp. su 776 totali, e 414 pp. su 757.

²¹ In *GL* questo tipo di operazioni avviene piuttosto spesso, ad es. cf. p. 394: in calce a una versione tucididea inserita nella sezione dedicata alla storiografia e pensata dunque, secondo le *Indicazioni nazionali*, per studenti del primo anno di liceo, viene tradotta in nota l'espressione τῶν παλαιῶν, 'degli antichi stati', un sottinteso facilmente deducibile dal testo, e viene inoltre esplicitata tutta la sequenza di reggenze che costituisce il principale nodo di complessità del brano, sul quale sarebbe stato auspicabile fornire un orientamento, ma non una completa risoluzione.

dello studente. Nominare in un'introduzione Diodoto e Cleone²², senza ulteriori dettagli biografici e con minimi rimandi storici, è sufficiente ad aprire nella mente di uno studente un chiaro scenario di riferimento? Inutile prendersi in giro: per gli studenti questi nomi restano una manciata di Signor Nessuno, non ne ricavano alcun concreto immaginario del mondo antico.

Nella realtà dipinta dai versionari, è accettabile che gli studenti del triennio necessitino del ripasso delle norme morfo-sintattiche ginnasiali, ma è dato per scontato che ricordino perfettamente la storia studiata due, tre, quattro anni prima²³. Pochi sono i versionari che si preoccupano di riportare linee del tempo e cartine storiche, nessuno – almeno fra quelli che ho analizzato – presenta un in-

²² «Nel corso di un'assemblea popolare, riunitasi nel 428 a.C. per deliberare sulla pena da infliggere ai Mitilenesi ribelli, Diodoto invita gli Ateniesi a rifiutare la proposta di Cleone di mettere a morte l'intero popolo di Mitilene; li esorta infatti a considerare quanto sarebbe imprevedibile punire tutti indiscriminatamente» (R. SCHEMBRA, *Notos – Versioni greche per il secondo biennio e quinto anno*, Torino 2023, p. 168). L'introduzione al testo tucidideo ha sicuramente il pregio di fornire una datazione precisa e il riferimento alla ribellione di Mitilene, ma ancora non basta: chi sono Diodoto e Cleone? Quale ruolo politico rivestono? Se il nome Cleone può forse da solo aprire la strada a qualche reminiscenza di storia greca, questo non vale certamente per Diodoto, il cui ruolo non viene chiarito neanche attraverso il testo in lingua. Riporto un ulteriore esempio da un altro versionario monolingue, R. CASOLARO – G. FERRARO, *Dià néa palaià – Versioni greche per il secondo biennio e il quinto anno del Liceo Classico e preparazione al nuovo Esame di Stato*, Napoli 2021, dove, nell'introduzione a una versione di Luciano, leggiamo: «L'autore dedica a Quintilio il suo scritto, perché, attraverso esempi di longevità di individui e di interi popoli, possa trarre speranza di avere anch'egli una vita lunga, attraverso la cura del corpo e dello spirito» (p. 141): se il contenuto del brano in lingua è ben presentato, resta però dubbia l'identità del suo destinatario, chi dovrebbe essere questo Quintilio? Per altro, dal momento che in calce alla versione è riportato solo il nome dell'autore, ma non l'opera da cui la versione è tratta, sorge un secondo enigma: di quale scritto luciano stiamo parlando?

²³ A proposito delle conoscenze di storia greca e romana, A. MAZZARELLA, per diretta esperienza di insegnamento al liceo classico, sottolinea la necessità al triennio di «rinverdire» o «recuperare» completamente quelle conoscenze e competenze indispensabili per la contestualizzazione storica degli autori. Infatti, presupposto per il lavoro sui testi al Liceo è la contestualizzazione storico-letteraria, contestualizzazione necessaria soprattutto in quegli ambiti del programma in cui è presente una «discrepanza» fra trattazione cronologica della letteratura e lettura dei testi in lingua originale» (*art. cit.*, pp. 21-22); il *gap* di cui l'autrice parla si realizza frequentemente, anche a causa del fatto che, per ovvie ragioni, l'esercizio quotidiano di traduzione si applica ai soli testi in prosa (cf. n. 30); all'inizio del primo anno di liceo, mentre in letteratura greca si affronta Omero, a casa si traduce Senofonte – il meno ostico fra gli storiografi –: due autori di mondi diversi, che senza contestualizzazione adeguata non possono essere compresi. Ovviamente questa contestualizzazione spetta *in primis* al docente, ma il versionario potrebbe costituire un valido supporto, soprattutto nei momenti di traduzione e studio autonomi. Va da sé che questo non significa travasare un manuale di storia greca e romana dentro un versionario, ma dotare quest'ultimo di strumenti essenziali per l'inquadramento di autori e testi, quali linee del tempo e mappe storiche.

dice dei nomi celebri contenuti nei testi che l'autore/editore ha scelto di presentare. E il questionario? Dovrebbe incentivare a riflettere sui contenuti, ma le domande sono spesso sproporzionate fra loro o inadeguate al livello supposto di preparazione degli studenti; ad esempio, in *GL*, in un brano di Esopo pensato per il passaggio da primo a secondo biennio, prima si chiede di sottolineare i sostantivi a seconda della declinazione di appartenenza e poi di confrontare la morale esopica con un passo del *Fedone* (non riportato) e di ricostruire «la diversa incidenza che il piacere ed il dolore assumono nei maggiori sistemi filosofici di età ellenistica»²⁴, un compito ben al di là delle conoscenze e competenze di uno studente del terzo anno. E, infine, la questione del confronto. La prova mista, oltre a sottintendere analogie non scontate fra due sistemi linguistici e culturali diversi, impone una profonda revisione della programmazione didattica, che avrebbe bisogno di essere svolta su base interdisciplinare e comparativa, un'operazione complessa sul piano delle competenze e sfavorita da contingenze reali del mondo della scuola, come la prassi delle cattedre separate di greco e latino, che rende il coordinamento fra le materie tutt'altro che agevole. A fronte di questo, e davanti all'impossibilità di interventi sistemici, uno dei rimedi più immediati è stato l'incremento di schede di approfondimento dedicate ai contenuti di cultura e civiltà all'interno dei versionari. Tali schede sono certamente utili, ma possono funzionare soprattutto quando sono correlate in modo specifico alle versioni in lingua, in modo da favorirne realmente la comprensione dei contenuti e da compensarne almeno parzialmente la frammentarietà²⁵; strumenti di arricchimento dunque, a patto che non incidano in modo massiccio sul numero di pagine occupate, sottraendo ancora una volta spazio al cuore della questione, i testi d'autore²⁶; un ruolo a parte è rivestito dagli apparati dedicati al lessico essenziale,

²⁴ A. CARDINALE – P.G. CONTE, *op. cit.*, p. 16.

²⁵ Parlando del libro di testo 'ideale', A. TUGNOLI affronta anche la questione delle schede di approfondimento: «[...] alcuni manuali si aggiornano nel corso delle varie edizioni aggiungendo schede che restano come un allegato, non come una nuova prospettiva alla lettura dei testi; per esempio, è importante la storia antica che non può essere data per scontata dalle conoscenze acquisite nel ginnasio, ma non bastano inserti con sintesi di eventi storici, occorre una documentazione ricca e eterogenea sia per gli eventi, sia per il lessico specifico, sia per i reperti iconografici, in modo da rendere la ricostruzione del contesto storico come percezione anche dell'immaginario» (*L'insegnamento del latino e greco nel Liceo e i testi scolastici*, «I Quaderni di Cultura del Galvani», XIX/II, 2013/2014, pp. 49-52; p. 52), con la nota a margine, credo implicita, che alcuni di questi approfondimenti, per esempio quelli iconografici, potrebbero passare attraverso strumenti digitali impiegati in classe, in modo da alleggerire il carico del versionario, che non può trasformarsi in enciclopedia.

²⁶ *GrecoLatino* propone 37 schede di approfondimento lessicale e 6 sul 'parere degli antichi'; *Quanto siamo classici* presenta 26 approfondimenti tematici di cultura e civiltà; *Allos Idem* offre 18 schede di lessico (d'autore o d'opera) e 22 di 'intersezioni grecolatino' su lessico o generi

costruiti per radici o per temi, particolarmente utili allo sviluppo di una competenza che sappiamo essere uno dei maggiori punti deboli del metodo grammaticale-traduttivo, e cioè la comprensione complessiva di un testo in lingua senza l'ausilio del vocabolario²⁷.

Tutta questa serie di problematiche incide non solo sulla qualità dell'offerta educativa in sé, ma su un altro fattore di primaria importanza: la motivazione. Leggo nell'introduzione di uno dei versionari: «[...] alla base di tutto occorre che ci sia una buona dose di motivazione da parte vostra, che potete trovare (più che nel buon voto) nell'intima soddisfazione di aver superato una sfida importante [...]»²⁸. Gli interlocutori a cui ci si rivolge sono gli studenti, e anche qui, come nelle *Indicazioni* ministeriali, si parla di un sentimento di sfida che dovrebbe funzionare da spinta per il faticoso lavoro che li aspetta. Ed è vero, quella che deriva dal capire, finalmente, che cosa sta cercando di dirmi una voce lontana migliaia di anni dalla mia, e dal trovare, magari, le parole giuste per poterne tramandare il messaggio e farla vibrare di nuovo, è un'emozione reale, commovente e, non da ultimo, molto soddisfacente. Ma è anche un'emozione piuttosto specifica, di chi ha già una propensione speciale per questo lavoro. A scuola ci sono persone che per lo più, nella vita, faranno tutt'altro, con altre spinte, altri richiami, ma che di questo lavoro pedante, forzatamente lento e preciso, hanno ugualmente bisogno: «chi negli anni di scuola ha letto poco o nulla, avrà disperso la possibilità di capire il mondo per il quale sarà poi chiamato a elaborare i propri disegni, a vendere i suoi prodotti, se è vero che la sua professione dovrà essere comunque una professione creativa, innovativa (faccia il designer, faccia il perito, faccia l'artigiano), che ha bisogno di un'educazione molto più ampia di quella semplicemente tecnica»²⁹. Forse allora servono motivazioni più immediate, istintive; per esempio, leggere – e farlo, in questo caso, traducendo – per scoprire una storia che prima non si conosceva. Ma proprio su questo punto viene da chiedersi: anche quei pochi studenti che traducono per esercizio (c'è chi, nonostante tutto, lo fa), accedono davvero a un sapere?

letterari, specificamente orientate al confronto; *Nótos* (monolingue) articola gli approfondimenti in 6 schede di lessico, 7 sul mito, 7 di storia e 6 a tema vario. Parlando di spazio, una questione a parte andrebbe riservata ai questionari inerenti al testo, che in alcuni manuali ricorrono in calce a ogni versione e sono spesso più consistenti della versione stessa, finendo con l'occupare quasi il 50% delle pagine totali dedicate agli autori (accade, ad esempio, in *Quanto siamo classici*).

²⁷ Su questo piano si sta muovendo la certificazione linguistica di latino, un progetto avviato nel 2012 e recentemente seguito, seppur in via ancora sperimentale, dalla certificazione di greco. Entrambe utilizzano dei lessici essenziali, differenziati a seconda del livello linguistico, nel tentativo esplicito di rendere autonomi gli studenti dall'uso ossessivo del dizionario bilingue. Materiali e *specimina* sono reperibili sul sito <https://site.unibo.it/eulalia/it>.

²⁸ R. SCHEMBRA, *op. cit.*, p. 2.

²⁹ G. L. BECCARIA, *op. cit.*, p. 27.

Di fatto, gli studenti leggono e traducono per lo più proprio versioni, brani – in senso etimologico – di testo; entrano, cioè, in contatto con la letteratura classica attraverso la frammentazione delle sue opere. Anche le versioni dotate di co-testo restano comunque brandelli di estensione limitata, il loro contenuto contestuale non ha il tempo di acquisire né l'efficacia comunicativa né il fascino di una narrazione. In sostanza è difficile che gli studenti riescano a ricavarne delle conoscenze culturali, che riguardino storia, istituzioni o civiltà; i personaggi e gli eventi che vi incontrano restano per lo più disgregati, lontani, tessere di un mosaico che non si ricompone mai. La versione come verifica di competenze traduttive può essere un buon compromesso, ma come strumento di costruzione di queste stesse competenze e, più in generale, di studio degli autori, presenta delle complessità. È il suo ruolo nell'esercizio traduttivo quotidiano a porre qualche problema.

Per questo lavoro costante, che gli studenti dovrebbero svolgere in autonomia giorno per giorno, e su cui si fonda gran parte della loro competenza traduttiva finale, si potrebbe ipotizzare una strada alternativa. Anziché assegnare loro, nell'arco di un mese, la traduzione di una decina di versioni sparse di uno stesso autore, di 10-12 righe l'una, orientare il lavoro verso un unico estratto, contenente la medesima quantità di testo, ma che sia una narrazione unitaria e continuativa. Scegliere, cioè, dei 'testi guida', uno, due o tre per autore, a seconda dei casi, e orientare su quelli l'esercizio traduttivo autonomo. Un esempio pratico, per maggior chiarezza: in sostituzione delle 10-15 versioni canoniche di Erodoto, tratte da capitoli sparsi delle *Storie*, scegliere solo uno o due estratti, corrispondenti, per quantitativo di testo, alle 10-15 versioni, sufficientemente estesi (misurabili in pagine e non in righe) e di senso compiuto. La stessa modalità – ampliando o riducendo il numero di testi guida, secondo opportunità – si potrebbe seguire con tutti gli altri autori greci e latini³⁰. L'eventuale perdita di una visione più ampia e

³⁰ Quando scrivo «tutti gli altri autori greci e latini», mi riferisco in realtà ai soli autori di prosa. E questo non perché non sarebbe possibile applicare la tipologia 'testo guida' anche ai poeti – con tutte le differenze del caso – ma perché la seconda prova dell'Esame di Stato prevede la traduzione di soli testi di prosa, fatto che influenza inevitabilmente il lavoro del triennio, durante il quale infatti l'esercizio e le verifiche di traduzione riguardano solo prosatori. Un'iniziativa che scalza questa tradizione sono le Olimpiadi Classiche – da cui l'ultima riforma ha evidentemente tratto ispirazione, sia per le modalità di presentazione del testo (con ante-testo e post-testo, alle Olimpiadi forniti in lingua con traduzione a fronte), sia per la parte dedicata ai tre quesiti – nelle cui prime edizioni sono state assegnate prove che prevedevano la traduzione di brani di prosa e/o poetici, cf. P. ROSA, *Qualche riflessione sull'esperienza delle Olimpiadi nazionali delle lingue e civiltà classiche*, «ClCont» II (2016), pp. 14-25 (<https://classicocontemporaneo.eu/PDF/231.pdf>). La possibilità di introdurre i testi poetici anche in seconda prova è stata più volte suggerita, dato l'evidente arricchimento didattico che ne deriverebbe, pur nella consapevolezza che questo richiederebbe degli adattamenti metodologici non trascurabili: «[...] anche ipotizzando la scelta di passi molto semplici, infatti, occorrerebbe abituare gli studenti, fin dagli anni del ginnasio, ad

diversificata dei molteplici lavori di uno stesso autore (penso, banalmente, agli oratori), potrebbe essere compensata con la lettura e analisi in classe di alcuni passi irrinunciabili e ormai canonici, come si fa già tradizionalmente nella trattazione del modulo 'autori'.

Questo esperimento potrebbe avere senso per due motivi principali. In primo luogo, quanto più un testo è esteso, tanto più risulta comprensibile, perché ogni passaggio narrativo chiarisce il precedente e introduce il successivo, il che favorisce l'apprendimento dei contenuti che quel testo comunica; questo, a sua volta, potrebbe aiutare uno studente a costruirsi una propria 'enciclopedia' del mondo antico, ricavando induttivamente dai testi, mentre li traduce, proprio quelle informazioni utili a concretizzare i *realia* di cui la letteratura parla. In secondo luogo, potrebbe funzionare da leva motivazionale: se la versione, per le varie ragioni prima esaminate, risulta oggi respingente, la letteratura conserva intatto il suo potere immaginifico e tutta l'attrattiva che ne deriva. Senza cedere al facile ruolo dell'intrattenitore, che nulla ha a che fare con quello dell'insegnante, diventa però indispensabile scegliere con attenzione quali storie affidare alla traduzione autonoma degli studenti, giocando anche sui loro gusti, se questo può favorire il primo avvicinamento. Ad esempio, se il 64% degli adolescenti oggi preferisce leggere libri fantasy e di avventura³¹, allora potrebbe apprezzare qualche pagina erodotea e un paio di racconti di Apuleio, se presentati nella giusta prospettiva, e quindi, traducendoli, dandosi il tempo, felicemente obbligato, di digerirli e assorbirli, potrebbe addirittura ricordarsene.

Ovviamente, anche questa proposta è problematica e densa di incognite: quali e quanti estratti scegliere, integrare o meno – e se sì in che misura – parti in traduzione a parti in lingua, decidere di inserire anche queste traduzioni fra gli argomenti di verifica (cosa che di solito non avviene con le versioni di esercitazione), immaginare una qualche modalità restitutiva alla fine della traduzione di ogni testo e, contemporaneamente, mantenere in parallelo la preparazione alla seconda prova d'esame secondo le sue modalità specifiche e, dunque, continuare a lavorare anche sul modello della versione e sul relativo questionario. Due strumenti, la versione e il 'testo guida', non auto-escludenti, ma che potrebbero anzi entrare in relazione, lavorando su obiettivi specifici diversi.

Tutto questo discorso ha senso se l'intento è quello di tenere in vita la pratica

un tipo di traduzione che attualmente non si insegna, un lavoro indubbiamente complesso e che esigerebbe molto tempo a disposizione, proprio quello che oggi non c'è [...]» (IDEM, *Traduzione e seconda prova...*, cit., p. 296).

³¹ Cf. Redazione scuola, *Il 51% degli adolescenti italiani tra gli 11 e i 18 anni legge di più dalla pandemia*, «Il Sole 24 ore», 21 aprile 2022 (<https://www.ilsole24ore.com/art/il-51percento-adolescenti-italiani-gli-11-e-18-anni-legge-piu-pandemia-AEegnTTB>).

traduttiva, il che non è scontato. Molti docenti, come ho accennato, parteggiano per l'abolizione della traduzione autonoma da parte degli alunni, spostando il senso profondo degli studi classici sui contenuti di civiltà e lasciando allo studio linguistico solo il tempo di lavoro in classe, sotto la guida dell'insegnante. L'ostacolo contingente a questo tipo di approccio resta il fatto che la seconda prova scritta dell'Esame di Stato per il liceo classico prevede ancora proprio lei, la traduzione; in qualche modo bisogna procurarsi gli strumenti (le competenze, non lo smartphone) per affrontarla. E poi c'è un'altra questione, un sottinteso teorico, educativo, a cui non dovremmo rinunciare con troppa facilità:

È solo traducendo, filologicamente, con precisione e pazienza, consapevoli di essere nella storia e di fare opera storica, che è possibile [...] continuare a far parlare i classici. E a farli parlare per noi, oggi e qui, e non per qualcuno che ce li traduce e in tal modo ce li interpreta (se ci si nega quella fatica, ci si nega di entrare per guardare con i propri occhi, accettando di entrare bendati, con qualcuno di fianco che ci racconta quello che vede lui)³².

La traduzione può essere ancora uno strumento di educazione alla libertà e all'autonomia; forse, per effetto contrastivo, potrebbe esserlo oggi più che mai. Se fuori dalla scuola l'essere adulti e cittadini responsabili viene valutato unicamente in termini economici e produttivi, allora dentro la scuola è fondamentale coltivare l'alternativa, problematizzare il mito dell'efficienza, sviluppare la consapevolezza che ci sono stati e che, dunque, ci possono essere altri modi di guardare al mondo e di abitarlo come comunità umana. La società del consumo, del debito-credito, di cui abbiamo già preso a prestito il linguaggio mercantile, non può diventare un modello educativo; la scuola-azienda non può essere percepita come una prospettiva desiderabile di successo, a meno di non accettare deliberatamente la disuguaglianza e il classismo che questi sistemi comportano. E proprio nella decostruzione del presente storico, nell'eversione del costume e dell'unanimamente accettato, la letteratura è più efficace di qualunque saggio critico e raccolta dati.

Questa intera riflessione non nasce dalla nostalgia della scuola dei bei tempi passati, e non ha velleità reazionarie di restaurazione. La scuola che mi ha formato è esattamente quella di cui ho parlato, ed è l'unico modello di istruzione pubblica che abbia conosciuto, prima da studentessa e poi muovendo i primi passi nella

³² C. NERI, *La traduzione come ascolto dell'altro*, in *Figure dell'altro. Identità, alterità, stranierità*, a cura di G. ALVONI – R. BATISTI – S. COLANGELO, «Studi di Eikasmós Online» III (2020), p. 34 (http://www2.classics.unibo.it/eikasmos/doc_pdf/studi_online/03_libro_figure-dell-altro.pdf).

formazione da insegnante. Ho avuto anch'io manuali di ben scarsa utilità, infarciti di schede e schemini colorati e poveri di letteratura, anch'io so a memoria i nomi dei siti internet in cui poter reperire traduzioni di ogni genere, e anch'io, triste constatazione, ho letto mediamente pochi testi classici a scuola, non solo di letteratura greca o latina, ma anche italiana; e se durante quegli stessi anni scolastici ho letto più di altri miei compagni è stato per una fortunata commistione di fattori personali e relazionali. E i versionari? I versionari mi parevano allora e mi paiono adesso lande di carta aridissima, la cui consacrazione a strumento prediletto dell'esercizio traduttivo e dell'incontro col testo d'autore resta per me un'occasione perduta. Comprendo la necessità della versione ai fini della prova dell'Esame di Stato, fintanto che questa rimarrà tale, ma non vedo il pregio di un testo che, parlando francamente, «non lo si legge mica per curiosità di saperne il contenuto, per discuterne il significato, per assimilarne l'essenza, no; questo passo lo si “traduce”, anzitutto per allenarsi a tradurre a suo tempo un altro “brano”, l'ultimo se Dio vuole, quello che giunge da Roma, avvolto nella stagnola come un cioccolatino, e assicurato dai “sette sigilli”»³³. Il tentativo allora è evitare che l'insofferenza per la versione si trasformi in insoddisfazione per la traduzione, un lavoro sempre faticoso, certo, ma tutt'altro che arido, un'opportunità politica e sociale a cui non dobbiamo rinunciare.

serena.citernesesi@studio.unibo.it

³³ A. MONTI, *Scuola classica e vita moderna*, Pinerolo 1923, p. 114, una profezia centenaria, o, piuttosto, la conferma che i tempi cambiano, ma i versionari, gli *Italice vertenda*, restano un problema irrisolto.