

ANTICO & IA

INTELLIGENZE ARTIFICIALI E DIDATTICA DEL MONDO ANTICO

A cura di

GIANFRANCO MOSCONI



I contributi raccolti in questo volume esplorano l'impatto delle Intelligenze Artificiali sull'insegnamento delle lingue e della storia antiche, con approccio critico e operativo insieme. La Parte Prima introduce le basi teoriche dell'IA e ne analizza potenzialità educative, limiti, rischi: sul piano generale, ponendo le basi per un uso didatticamente consapevole (S.V. Cuffari), e in relazione ai rischi per la traduzione di testi classici, elemento importante della didattica del mondo antico nella scuola italiana (G. Mosconi). La Parte Seconda propone esempi di utilizzo dell'IA nella didattica dell'antico: i chatbot per l'apprendimento personalizzato della storia antica (S.V. Cuffari); l'IA come strumento per guidare gli studenti nell'analisi contrastiva di traduzioni da testi classici (G. Cianfrocca); l'uso dell'IA per lo studio della storia controfattuale, palestra per ragionare sulla causalità storica (C. Caserta). Emerge una riflessione condivisa: l'IA non sostituisce il docente (non deve farlo), ma, se utilizzata in modo intelligente, ne può amplificare il ruolo di guida critica e facilitatore cognitivo.

The essays in this book explore the impact of Artificial Intelligence on teaching ancient languages and history, adopting a theoretical and operational approach. Part One introduces the theoretical foundations of AI and analyzes its educational potential, limitations, and risks, both in general, laying the foundation for a mindful use of it (S.V. Cuffari), and in relation to threats to the translation of classical texts, which is an essential element of Classics teaching in the Italian educational tradition (G. Mosconi). Part Two offers some examples of the use of AI in Classics teaching: chatbots for personalized learning of ancient history (S.V. Cuffari); AI as a tool for guiding students in the contrastive analysis of translations from classical texts (G. Cianfrocca); the use of AI to enhance the study of counterfactual history, a training ground for reasoning on historical causality (C. Caserta). A shared reflection emerges: AI does not replace teachers (it must not), but, when used intelligently, it may amplify their role as a critical guide and cognitive facilitator.



Copyright © EUC
EDIZIONI UNIVERSITÀ DI CASSINO

CENTRO EDITORIALE DI ATENEO
Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale
Campus universitario – Palazzo degli Studi – Località Folcara,
03043 Cassino (FR), Italia

ISBN 978-88-8317-142-0

I contenuti della pubblicazione possono essere utilizzati purché se ne citi la fonte e non vengano modificati il senso e il significato dei testi in esso contenuti. Il CEA, Centro Editoriale di Ateneo, e l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale non sono in alcun modo responsabili dell'uso che viene effettuato dei testi presenti nel volume, di eventuali modifiche ad essi apportate e delle conseguenze derivanti dal loro utilizzo.



EBOOK

Gli e-book di EUC – Edizioni Università di Cassino sono pubblicati con licenza Creative Commons Attribution 4.0 International: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Pubblicato in versione digitale su archivi online in *open access* nel dicembre 2025.

COLLANA SCIENTIFICA – EBOOK

ANTICO & IA

INTELLIGENZE ARTIFICIALI E DIDATTICA DEL MONDO ANTICO

a cura di
Gianfranco Mosconi



INDICE

Introduzione. Perché questo volume, e come

GIANFRANCO MOSCONI

pag. 9

PARTE PRIMA

RIFLESSIONI

Prometeo o automa?

L'Intelligenza Artificiale come risorsa critica per la didattica della storia e delle letterature antiche

SEBASTIANO VALENTINO CUFFARI

pag. 19

1. Introduzione. 1.1. Oltre l'immaginario fantascientifico. 1.2. Breve storia di un'idea: da Turing al *Deep Learning*. 2. Una tassonomia per l'educatore e le sue evoluzioni. 2.1. Dalla ricerca all'approfondimento: la *Deep Research*. 2.2. Dal linguaggio al ragionamento: i *Large Reasoning Models* (LRM). 2.3. Dalla parola all'azione: i *Large Models* (LAM). 2.4. Dallo strumento all'assistente: gli *AI Agents*. 3. Il 'pappagallo stocastico' e la pareidolia semantica. 4. L'IA come Agente Artificiale (AA). 5. Limiti e rischi intrinseci: 'allucinazioni', *bias* e il problema dell'Allineamento. 6. Un nuovo abitante nelle nostre aule. 7. Un *framework* operativo: il modello ESLAI. 8. L'insegnamento delle lingue antiche e della storia nell'era dell'IA: vantaggi e limiti. 9. Usi intelligenti dell'Intelligenza Artificiale: potenziare le pratiche didattiche efficaci. 10. Il 'copia-e-incolla' 2.0: le sfide etiche della valutazione e dell'autovalutazione. 11. L'uomo con la macchina: la cognizione *midtended*. 12. Dal detentore della conoscenza alla guida: il docente come 'curatore' e 'facilitatore'. 13. Educare all'IA: promuovere l'alfabetizzazione critica. 14. Il rischio della 'de-qualificazione' e la difesa del pensiero complesso.

*Intelligenze Artificiali, didattica dell'antico e traduzione dalle lingue classiche.
Perché essere sia Apocalittici che Integrati*

GIANFRANCO MOSCONI

pag. 49

1. Introduzione. 2. *ChatGPT* traduce un testo dal greco per studenti del primo anno di liceo classico. 3. *ChatGPT* traduce un brano di Seneca. 4. *ChatGPT* traduce come uno studente, bravo ma non eccezionale: le conseguenze. 5. Che cosa si perde, se si perde la traduzione dalle lingue classiche. 6. Che fare? *Nescio, sed fieri sentio et excrucior*. 7. IA e insegnamento dell'antico: perché essere sia Apocalittici che Integrati.

PARTE SECONDA

PROPOSTE OPERATIVE

Intelligenza Artificiale e traduzione contrastiva. Il caso Sulpicia

GIULIANO CIANFROCCA

pag. 85

1. Introduzione. 2. Una premessa fondamentale: il *prompt*. 3. Struttura del presente lavoro. 4. Perché scegliere gli *Elegidia* di Sulpicia. 5. Impostazione metodologica e presentazione delle intelligenze artificiali. 6. Il *corpus* delle traduzioni da confrontare. 7. L'analisi triangolare: confronto comparativo delle tre IA. 8. *Aria* sotto la lente: risposte e strategie interpretative. 8.1. *Aria* e la metrica. 8.2. *Aria* e il lessico. 8.3. Spunti didattici di *Aria*. 9. È ora la volta di *Perplexity*: esploriamo le sue risposte. 10. Ora tocca a *Copilot*: esploriamo le sue risposte e strategie interpretative. 10.1. *Copilot* esegue un'analisi stilistica. 10.2. *Copilot* analizza e valuta la metrica delle traduzioni. 10.3. *Copilot* analizza e valuta le traduzioni in prosa. 10.4. *Copilot* analizza alcune scelte lessicali delle traduzioni di Tib. 4, 9. 11. Le domande da porre agli studenti. 12. Se il *case-study* diventa didassi reale. 13. Conclusioni.

*L'Intelligenza Artificiale come facilitatore cognitivo:
un'esperienza didattica nell'insegnamento della storia antica*

SEBASTIANO VALENTINO CUFFARI

pag. 129

1. L'insegnamento della storia antica nel contesto degli Istituti professionali. 2. Insegnare la storia antica attraverso il paradigma del 'Man-with-the-Machine Learning' e l'implementazione di *chatbot* maieutici per la co-costruzione del sapere storico. 3. Caso di studio 1: studio delle antiche civiltà del Mediterraneo (minoica, micenea e fenicia) con *Jigsaw* e *chatbot*. 4. Caso di studio 2: sviluppo e declino delle *poleis* greche attraverso il metodo del *Jigsaw*. 5. Valutazione dei dati raccolti in itinere (attività di ricerca e interazione con l'IA). 6. Esiti della valutazione sommativa (relazioni scritte o multimediali) 7. Interpretazione dei risultati. 8. Conclusioni.

*Oltre il fatto.
Storia controfattuale e Intelligenza Artificiale nella didattica dell'antico*

CRISTIANA CASERTA

pag. 153

1. Introduzione. 2. Legittimità del controfattuale. 3. Terminologia e metodi. 4. Antichità e pensiero controfattuale. 4.1. Erodoto e il pensiero controfattuale. 4.2. Tucidide e il pensiero controfattuale. 4.3. Livio e i *Great Men*: decisioni individuali come punti di biforcazione. 5. Le strutture linguistiche del controfattuale in greco e latino. 6. L'Intelligenza Artificiale nelle *Digital Humanities*. 7. Usi didattici della controfattualità. 8. *Lesson plans*. 8.1. Se Tiberio Gracco non fosse morto: dibattito. 8.2. La Grecia al bivio: scenari controfattuali in Erodoto. 8.3. *Prompt* e materiali adatti alle diverse fasi del laboratorio. 9. Conclusioni.

Nota al testo

Riguardo ai siti web citati in questo volume, la data di ultima consultazione considerata è il 30 settembre 2025.

Intelligenze Artificiali, didattica dell'antico e traduzione dalle lingue classiche. Perché essere sia Apocalittici che Integrati

GIANFRANCO MOSCONI

Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

Riassunto: l'Intelligenza Artificiale offre indubbiamente strumenti preziosi per potenziare la didattica del mondo antico, ad es. permettendo un apprendimento individualizzato. Eppure, va a colpire proprio l'elemento più prezioso della didattica dell'antico sul piano formativo generale, cioè la traduzione dalle lingue classiche. Le traduzioni prodotte dall'IA (*ChatGPT*), infatti, appaiono simili a quelle di studenti capaci ma non eccellenti, al punto da rendere indistinguibile, nell'ambito domestico che sfugge al controllo del docente, il lavoro autonomo da quello svolto con l'ausilio dell'IA. Anche la possibilità di fruire di traduzioni interlineari e/o letterali o analisi grammaticali (proposte autonomamente da *ChatGPT*) è utile come aiuto occasionale, ma se diviene costante svuota la traduzione del suo valore formativo, basato sull'errore e sullo sforzo esegetico, vera palestra di metodo scientifico. Pertanto, è ragionevole prevedere un generale abbassamento delle capacità traduttive, di fronte al quale, verosimilmente, l'attuale contesto sociale reagirà semplicemente abbassando gli standard richiesti, piuttosto che mantenendoli fermi (solo ciò renderebbe poco appetibile l'utilizzo massivo dell'IA). Per questo si può dire che, di fronte agli effetti dell'IA nella didattica dell'antico, occorre essere 'Apocalittici', per la prevedibile crisi della pratica scolastica della traduzione, e 'Integrati', nell'accogliere l'opportunità di rinnovare la didattica con strumenti sicuramente preziosi.

Parole chiave: Intelligenza Artificiale, traduzione, lingue classiche, didattica, formazione

Abstract: Artificial Intelligence offers valuable tools for enhancing the teaching of the ancient world (e.g., by enabling individualized learning). Yet, it undermines the most beneficial element of teaching Classics from a general educational perspective: translation from classical languages. The translations produced by AI (*ChatGPT*), in fact, are similar to those made by capable but not excellent students, to the point that, in a home environment beyond the teacher's control, independent work is indistinguishable from work done with the aid of AI. Even the possibility of using interlinear and/or literal translations

or grammatical analyses (provided autonomously by *ChatGPT*) is helpful as occasional assistance. Still, if it becomes constant, it deprives translation of its formative value based on error and exegetical effort, a proper training ground for the scientific method. Therefore, it is reasonable to predict a general decline in translation skills, to which the current social context will likely react by simply lowering required standards, rather than maintaining them (this alone would make the widespread use of AI unattractive). Therefore, it can be said that, faced with the effects of AI on teaching ancient texts, we need to be 'Apocalyptic', given the foreseeable crisis in scholastic translation practice, and 'Integrated', embracing the opportunity to renew teaching with undoubtedly valuable tools.

Keywords: Artificial Intelligence, translation, classical languages, teaching, learning.

1. Introduzione

Di fronte all'impatto travolgente che l'IA è destinata ad avere e già sta avendo sul mondo della scuola, in particolare per gli studi fondati sulla dimensione testuale¹, l'invito ricorrente è quello a «superare» la «contrapposizione» fra 'Apocalittici' e 'Integrati' (secondo la celebre definizione coniata da Umberto Eco)², per «comprendere e governare lo strumento, anziché subirlo passivamente o idolatrarlo acriticamente»³, l'auspicio è di «non essere né 'Apocalittici' né 'Integrati', ma portatori e diffusori di un sapere critico che accetta le sfide della contemporaneità»⁴. Sono parole tratte da due contributi di questo volume, dedicato a riflessioni e proposte operative sull'utilizzo dell'IA nella didattica del mondo antico: parole pienamente condivisibili. Altri, su un piano più generale, hanno auspicato «un equilibrio tra innovazione e tradizione»,

¹ Per ragioni legate al fatto che la produzione di testi scritti è l'ambito in cui le IA operano al meglio, ed in cui, pertanto, sono maggiormente utilizzati (vd. *infra*, § 4, *sub fine*). Ma proprio la produzione di testi scritti è una delle principali capacità al cui sviluppo è finalizzata l'istruzione scolastica, ad ogni livello, compresa in parte anche la formazione universitaria.

² ECO 1964.

³ Riprendo le parole dall'introduzione del primo contributo di Sebastiano V. Cuffari in questo volume (CUFFARI 2025a, § 1).

⁴ Sono le parole finali del contributo di Giuliano Cianfrocca in questo volume (CIANFROCCA 2025, § 13).

per un approccio consapevole e critico al nuovo strumento⁵: pur con una terminologia diversa (diversa solo in parte), la prospettiva è analoga.

Eppure, proprio nel medesimo spirito, il presente contributo vuole rovesciare l'auspicio di un equilibrio fra l'essere 'Apocalittici' o 'Integrati', e non per mero gusto del paradosso: arriveremo ad affermare che, di fronte all'impatto dell'IA sull'insegnamento del mondo antico (perlomeno, nella realtà scolastica italiana), occorre essere sia 'Apocalittici' che 'Integrati'. Occorre, cioè, da un lato abbracciare gioiosamente e convintamente le nuove opportunità didattiche offerte dall'IA, che offre realmente «la chiave per una didattica finalmente personalizzata, efficiente e innovativa» e, dall'altro, rendersi conto che, *sic stantibus rebus*, è reale il pericolo di una «de-qualificazione intellettuale» paventato dagli 'Apocalittici'⁶, pur limitato ad un ambito ben definito della didattica del mondo antico (anche se, lo ribadiamo, è reale *sic stantibus rebus*; ma è in questo mondo, fra queste *res*, che operiamo concretamente).

2. *ChatGPT* traduce un testo dal greco per studenti del primo anno di liceo classico

Abbiamo chiesto a *ChatGPT* di tradurre il seguente testo dal greco antico⁷, tratto da un libro di testo più volte aggiornato e ristampato⁸. Il brano è adatto a studenti della fine del primo anno di liceo classico (presuppone la conoscenza delle tre declinazioni, degli aggettivi di prima e seconda classe, dei pronomi e, per quanto riguarda la coniugazione verbale, del presente e dell'imperfetto della coniugazione tematica). Il testo è stato fornito come immagine, limitandosi a scattare una foto poi caricata *on line*: una modalità di utilizzo assolutamente rapida. Quella che qui riproduciamo è invece la

⁵ THINK TANK TORTUGA 2025, p. 27: «i dati confermano che l'integrazione della GenAI ['Intelligenza Artificiale Generativa': N.d.A.] a scuola richiede un equilibrio tra innovazione e tradizione: da un lato, formare gli studenti a utilizzare consapevolmente questi strumenti; dall'altro, rafforzare il ruolo dei docenti come mediatori critici».

⁶ Le due brevi citazioni sono tratte, di nuovo da CUFFARI 2025a, § 1.

⁷ Le consultazioni di *ChatGPT* cui si fa riferimento in questo contributo sono avvenute nel mese di settembre 2025.

⁸ Il brano è stato tratto da DE MICHELI 2003, p. 125, brano n. 133.

trascrizione del medesimo testo (fornita essa pure, su richiesta, sempre da *ChatGPT*; la trascrizione presenta vari errori negli accenti):

Οἱ Κύκλωες τέρατα ὑπέμετρα τὸ μέγεθος ἦσαν, ἄμορφοι τὸ εἶδος, ἄγριοι καὶ ὤμοι τὸ ἦθος· μόνος ὀφθαλμὸς μὲν αὐτοῖς ἐν μέσῳ τῷ μετώπῳ ἦν, δεινοὶ δὲ καὶ αἰσχροὶ ἦσαν βλέπεσθαι, οὐδεὶς δὲ τῶν γειτόνων αὐτοῖς ἠναντιοῦτο. Δώματα οὐκ εἶχον, οὔτε τεῖχη ὕψουντο, οὔτε πύργωματα, ἀλλὰ θηριωδῶς ὄκουν ἐν ἄντροις πετρῶδεσιν, καὶ νομάδες ἦσαν, καὶ οὐδὲν οὐδενὶ ἐπέιθοντο· τὸ δὲ πῦρ ἔτρεφον τὰ ὑψηλὰ δένδρα ἐκριζοῦντες. Οὔτε σῖτον ἔσπειρον, ἀλλὰ γάλακτι καὶ τυρῷ καὶ μήλων κρέα ἐτρέφοντο· οὔτε δὲ τὸν οἶνον ἐγίνωσκον, οὔτε τοὺς θεοὺς ἢ τοὺς νόμους ἐσέβοντο, οὔτε φιλόξενοι ἦσαν, ἀλλ' ἐλέγον τοὺς ξένους γλυκέα τὰ κρέα ἔχειν, καὶ βορὰν ἀνθρωπίνην ἦδοντο. Τούτων ἓνα, Πολύφημον ὀνομαζόμενον, ὁ Ὀδυσσεὺς ἐτύφλωσεν τὸν μόνον ὀφθαλμὸν κατακαίων.

ChatGPT ha fornito la seguente traduzione («Ecco la traduzione in italiano del passo in greco antico che appare nell'immagine»):

«I Ciclopi erano esseri mostruosi, smisurati per grandezza, deformi nell'aspetto, selvaggi e rozzi nei costumi. Avevano un solo occhio in mezzo alla fronte; erano terribili e orrendi a vedersi, e nessuno dei vicini si avvicinava a loro. Non avevano case, né costruivano mura o torri, ma vivevano in modo bestiale in caverne di roccia, erano nomadi e non obbedivano a nessuno. Accendevano il fuoco abbattendo alberi altissimi. Non seminavano il grano, ma si nutrivano di latte, di formaggio e di carne di pecore e di capre. Non conoscevano il vino, non veneravano gli dèi né rispettavano le leggi, non erano ospitali, ma anzi godevano nel mangiare la carne tenera degli uomini e nel cibarsi di vittime umane. Uno di essi, di nome Polifemo, Odisseo lo accecò bruciandogli il solo occhio».

Con l'eccezione di un passaggio tradotto in modo errato (ἔλεγον τοὺς ξένους γλυκέα τὰ κρέα ἔχειν, che è stato tradotto con «godevano nel mangiare la carne tenera degli uomini» invece che con «dicevano che i forestieri avevano carni tenere») e di ἠναντιοῦτο tradotto con «si avvicinava» invece che con «si opponeva», la traduzione è corretta.

Ma non è questo il punto rilevante: ciò che conta, sul piano didattico, è che essa appare assolutamente in linea con ciò che realizzerebbe un comune studente di buon livello, uno studente capace sì di tradurre correttamente ma non ancora sicuro al punto tale da rielaborare il testo per renderlo più fluente nella lingua d'arrivo. Nella sua semplicità, effettivamente, un testo del genere offre poche occasioni per una ricerca stilistica nella traduzione, eppure è evidente

che alcuni passaggi hanno le medesime rigidità tipiche di molte traduzioni scolastiche: «si avvicinava a loro» è corretto, ma meno fluido rispetto ad un più ricercato «si avvicinava loro» o ad un più comune «gli si avvicinava»; «caverne di roccia» suona inappropriato rispetto ad un più scorrevole «caverne scavate nella roccia»; la frase finale «Uno di essi, di nome Polifemo, Odisseo lo accecò» riproduce un po' goffamente l'*ordo verborum* del testo greco come uno studente tenderebbe a fare. Solo in pochissimi casi questa traduzione mostra una struttura sintattica più fluida rispetto ad una resa che cerchi di riprodurre la formulazione del greco: βορὰν ἀνθρωπίνην ἤδοντο diviene «godevano [...] nel cibarsi di vittime umane» invece che «godevano di un pasto umano», che è la tipica traduzione 'letterale', in «traduttese» scolastico⁹, che uno studente alle prime armi tenderebbe a creare. Siamo, insomma, di fronte ad una traduzione che, nella sua semplicità, all'apparenza non ha nulla di 'artificiale', perché è in linea con quanto un docente si potrebbe attendere da studenti (bravi ma non eccezionali) di una classe prima di liceo classico.

Una facile ricerca su *Google* mostra che questa specifica traduzione non è disponibile in Rete: in altri termini, qui *ChatGPT* non ha riprodotto un testo già disponibile *on line*. Il che vuol dire, sul piano pratico, che questa traduzione è un 'originale'.

Proponendo il testo una seconda volta a *ChatGPT*, si ottiene infatti una nuova traduzione, con qualche differenza (da noi evidenziata per mezzo del corsivo):

«I Ciclopi erano mostri smisurati per grandezza, deformi nell'aspetto, selvaggi e rozzi nei costumi. Avevano un solo occhio in mezzo alla fronte; erano terribili e orrendi a vedersi, e nessuno dei vicini *si opponeva* loro. Non avevano case, *né innalzavano* mura o torri, ma vivevano in modo bestiale in caverne di roccia, *ed* erano nomadi, e non obbedivano a nessuno. *Mantenevano* il fuoco *sradicando* alberi altissimi. Non seminavano [#] grano, ma si nutrivano di latte, di formaggio e *della* carne *delle* greggi. Non conoscevano il vino, *né* veneravano gli dèi *o* rispettavano le leggi; non erano ospitali, ma [~~anzi~~] *dicevano che le carni degli stranieri erano dolci, e godevano di un nutrimento umano*. Uno di questi, di nome Polifemo, Odisseo accecò, bruciandogli l'unico occhio».

⁹ Sul concetto di «traduttese» vd. CONDELLO 2012.

Questa seconda traduzione (che è stata richiesta, si noti, fornendo di nuovo il testo greco, con una nuova interrogazione distinta dalla precedente ma nel corso della medesima sessione) appare più corretta rispetto alla prima (sono venuti meno i due errori di traduzione prima segnalati) e in parte più letterale («godevano di un nutrimento umano»). In ogni caso, non ha nessun elemento che possa apparire incongruo rispetto a ciò che si attenderebbe da uno studente (se non, appunto, l'assoluta mancanza di errori).

In aggiunta alla traduzione, *ChatGPT* ha poi offerto la possibilità di un'ulteriore elaborazione: proponendo la scelta fra «una versione più letterale parola per parola, utile per lo studio del greco, oppure una versione più scorrevole e narrativa». Si è optato per la prima possibilità, presentata dall'IA come «una traduzione letterale, quasi parola per parola, mantenendo l'ordine del greco quanto possibile». L'esito ha assolto in pieno alla promessa:

«Testo e traduzione letterale

Οἱ Κύκλωπες τέρατα ὑπέρμετρα τὸ μέγεθος ἦσαν,
I Ciclopi mostri smisurati quanto a grandezza erano,

ἄμορφοι τὸ εἶδος, ἄγριοι καὶ ὠμοὶ τὸ ἦθος
deformi nell'aspetto, selvaggi e rozzi nel carattere;

μόνος ὀφθαλμὸς μὲν αὐτοῖς ἐν μέσῳ τῷ μετώπῳ ἦν,
un solo occhio per loro al centro della fronte c'era,

δεινοὶ δὲ καὶ αἰσχροὶ ἦσαν βλέπεσθαι,
terribili e orrendi erano a vedersi,

οὐδεὶς δὲ τῶν γειτόνων αὐτοῖς ἠντιώτο [sic].
nessuno però dei vicini a loro si opponeva.

Δώματα οὐκ εἶχον, οὔτε τεῖχη ὕψουντο, οὔτε πύργωματα [sic],
Case non avevano, né mura innalzavano, né torri [...].»

È stata chiesta l'analisi grammaticale di tutti i nomi di terza declinazione che appaiono nel testo. *ChatGPT* ha fornito la seguente lista dei sostantivi di terza declinazione che compaiono nel testo greco dell'immagine, preannunciando che per ciascuno avrebbe indicato «forma, lemma, genere, caso, numero, funzione»¹⁰. Paradossalmente, nell'eseguire questo compito, *ChatGPT*

¹⁰ La lista fornita da *ChatGPT* comprendeva anche nomi di altre declinazioni e aggettivi, che però è stata la stessa IA ad indicare come non pertinenti; forniamo qui di seguito, dunque, la lista finale fornita dall'IA:

«Elenco finale dei nomi di terza declinazione presenti:

compie maggiori errori, almeno in proporzione a quanto richiesto: un buon numero di sostantivi della terza declinazione non sono affatto riconosciuti (Κύκλωπες; μέγεθος; εἶδος; ἦθος; τεῖχη; νομάδες; πῦρ; γάλακτι); γειτόνων è stato trascritto γείτονος, anche se poi è stato correttamente definito come 'genitivo plurale'; il neutro plurale δώματα è stato interpretato come un nominativo, invece che come un accusativo, come risulta anche dalla traduzione proposta. Insomma: *ChatGPT* finisce per essere più accurata nel fornire il prodotto finale, di livello intellettualmente superiore (la traduzione), rispetto ad apporti più elementari, che lo studente potrebbe utilizzare come guida per la traduzione (ciò non stupisce, per i motivi accennati nel § 4 *sub fine*).

3. *ChatGPT* traduce un brano di Seneca

Se ripetiamo l'esperimento con un brano da un testo d'autore, proposto per studenti dell'ultimo triennio della scuola superiore, la situazione non cambia. Prendiamo il seguente brano, tratto dal *De providentia* di Seneca (2, 4-5) e antologizzato come brano di versione in un libro di testo per l'ultimo triennio di liceo classico¹¹:

Marcet sine adversario virtus: tunc apparet quanta sit quantumque polleat, cum quid possit patientia ostendit. Scias licet idem viris bonis esse faciendum, ut dura ac difficilia non reformident nec de fato querantur, quicquid accidit boni consulant, in bonum vertant; non quid sed quemadmodum feras interest. Non vides quanto aliter patres, aliter matres indulgent? Illi excitari iubent liberos ad studia obeunda mature, feriatis quoque diebus non patiuntur esse otiosos, et sudorem illis et interdum lacrimas excutiant; at matres fovere in sinu, continere in umbra volunt, numquam contristari, numquam flere, numquam laborare.

-
- τέρατα (τὸ τέρας) → nom. pl. n.
 - γείτονος (ὁ/ἡ γείτων) → gen. pl. m./f.
 - δώματα (τὸ δῶμα) → nom. pl. n.
 - πυργώματα (τὸ πύργωμα) → acc. pl. n.
 - κρέα (τὸ κρέας) → acc. pl. n».

Una volta conclusa la risposta, *ChatGPT* ha poi proposto un'integrazione: «Vuoi che ti faccia anche una tabella di paradigmi completi per ciascuno (τέρας, γείτων, δῶμα, πύργωμα, κρέας) così hai la flessione intera pronta per lo studio?». Non abbiamo proseguito su questo percorso, che non è pertinente rispetto all'argomentazione qui sviluppata.

¹¹ DE BERNARDIS, SORCI 2021⁵ (2017¹), p. 135, testo n. 98.

Questa è la traduzione fornita da *ChatGPT*¹²:

«La virtù langue senza un avversario: allora appare quanta sia e quanto valga, quando manifesta che cosa possa la pazienza. Sappi pure che agli uomini buoni è stato destinato di essere messi alla prova, affinché non rifiutino le cose dure e difficili, né si lamentino del destino, ma qualunque cosa accada la considerino un bene, la volgano in bene; non importa che cosa accada, ma come tu lo sopporti. Non vedi quanto diversamente i padri, rispetto alle madri, si comportino con indulgenza? I padri vogliono che i figli siano stimolati a intraprendere studi fin da piccoli, non permettono che nei giorni di festa restino oziosi, e li costringono talvolta a sudare e a versare lacrime; le madri invece li tengono in grembo, li vogliono proteggere all'ombra, senza mai lasciarli rattristarsi, piangere o faticare».

Anche in questo caso, *ChatGPT* si offre di preparare «anche una versione letterale, parola per parola, utile per lo studio grammaticale». Ne riproduco, per brevità, solo il primo periodo del testo in esame, a titolo d'esempio, osservando che tale 'versione letterale' (nel passo riportato e nel resto qui omissis) è sostanzialmente ineccepibile e permette di comprendere agevolmente la struttura del testo:

«Marcet sine adversario virtus:

Marcisce senza avversario la virtù:

tunc apparet quanta sit quantumque polleat,

allora appare quanto sia grande e quanto abbia forza,

cum quid possit patientia ostendit.

quando che cosa possa la pazienza mostra. [...]»

In ogni caso, la traduzione prodotta da *ChatGPT* per Seneca, *De providentia*, 2, 4-5, ha le medesime caratteristiche di quella del brano di greco, che pure è molto più semplice: è una traduzione in gran parte corretta, pur con qualche deficienza nella resa del lessico e, nel complesso, non brillante sul piano stilistico.

L'unico vero errore, ma di scarso peso, è costituito dall'errata posizione del 'talvolta' nella traduzione *sudorem illis et interdum lacrimas excutiunt*, perché *interdum* si riferisce solo a *lacrimas*: insomma, i padri fanno 'sempre'

¹² Nel presentare la traduzione, *ChatGPT* ha anche distinto il § 4 dal § 5, ponendo un 'a capo' e una riga vuota dopo «come tu lo sopporti». È un ulteriore aiuto ad una migliore comprensione del passo. Qui, per semplicità abbiamo omissis questa finezza grafica dell'IA.

sudare i figli, e solo talvolta piangerli (il che è coerente con il quadro dipinto da Seneca: dove sarebbe la severità dei padri, se essi facessero sudare i figli solo 'talvolta'? Subito prima, infatti, Seneca aveva scritto che i padri incalzano i figli, non permettendo loro di rimanere inattivi, *otiosos*, neppure *feriat...diebus*: da ciò viene un affaticarsi continuo, che solo talvolta sfocia nelle lacrime, cioè nel dolore).

Sul piano della resa lessicale, si possono notare varie scelte in cui l'italiano è ricalcato sul lessico latino, con gli inevitabili errori dovuti ai *false friends*: *apparet* è «si vede bene», «si vede chiaramente», ma viene tradotto con il semplice calco italiano «appare»; la traduzione «pazienza» per *patientia* è sicuramente fuorviante per un parlante italiano, perché lascia pensare alla disposizione alla sopportazione passiva, che è il valore comune del termine nell'italiano attuale¹³, piuttosto che alla 'capacità di resistenza', come invece è nel brano.

Sul piano dell'efficacia e della chiarezza, alcuni passaggi suonano goffi, per la genericità dei termini utilizzati e/o per l'eccessiva aderenza alla struttura del testo latino: «quanta sia [la *virtus*]»; «che cosa possa la pazienza»; «le cose dure e difficili» (piuttosto che «durezze e difficoltà»); «Non vedi quanto diversamente i padri, rispetto alle madri, si comportino con indulgenza?». In qualche caso, si perde qualcosa dell'espressività del latino: scompare l'anafora di *numquam* alla fine del brano; l'efficace *sudorem ... et ... lacrimas excutiunt*, che evoca l'immagine di poveri fanciulli da cui escono ora sudore ora lacrime («fanno versar loro sudore e talvolta lacrime», o perfino «ne cavano fuori sudore e lacrime») diventa un anodino «li costringono talvolta a sudare e a versare lacrime» (sull'errato posizionamento del 'talvolta' abbiamo detto *supra*).

Ebbene, il problema è proprio il fatto che questa traduzione, complessivamente corretta, abbia qualche incertezza, imprecisione e goffaggine, proprio come l'altra sopra proposta.

¹³ Cfr. la voce 'pazienza', nel *Vocabolario Treccani*: «1.a. Disposizione d'animo, abituale o attuale, congenita al proprio carattere o effetto di volontà e di autocontrollo, ad accettare e sopportare con tranquillità, moderazione, rassegnazione, senza reagire violentemente, il dolore, il male, i disagi, le molestie altrui, le contrarietà della vita in genere». Cfr. anche le accezioni 1.b. e 1.c: «1.b. Capacità di frenarsi, di contenere l'ira, l'irritazione»; «1.c. Calma, assiduità, costanza e insieme precisione nell'eseguire un lavoro, nello svolgere un'attività superandone le piccole difficoltà».

4. *ChatGPT* traduce come uno studente, bravo ma non eccezionale: le conseguenze.

Alla fine di questa duplice analisi (che è confermata da altri esempi, che non occorre riportare perché appunto hanno caratteristiche analoghe), si può affermare che *ChatGPT* traduce in modo scolastico, cioè come farebbe uno studente liceale (bravo), non un traduttore professionista o uno studioso con anni di esperienza alle spalle. In altri termini: il prodotto realizzato da *ChatGPT* è assolutamente indistinguibile da quelli che un docente si aspetterebbe dai propri studenti migliori e che considererebbe perfettamente adeguati.

Tutto ciò vuol dire che qualunque attività di traduzione assegnata come compito domestico potrà essere realizzata facilmente in pochi secondi, *e senza che ciò lasci traccia alcuna*. So bene che già nel recentissimo passato qualsiasi studente poteva facilmente rintracciare *on line* la traduzione di qualunque brano proposto per la versione sui libri di testo in uso (ovviamente, ciò non era possibile se il docente, con ulteriore sforzo, confezionava egli stesso un brano *ad hoc*, o lo reperiva da fonti meno battute: soluzione faticosa, e che comunque poteva invece creare difficoltà inaspettate ai discenti). Eppure tale risorsa si scontrava con vari limiti: le traduzioni disponibili *on line* erano a volte traduzioni professionali, e quindi come tali facilmente riconoscibili, oppure erano disponibili in una o due sole versioni, che il docente poteva anch'egli rintracciare. Una IA, invece, produce ogni volta traduzioni più o meno diverse del medesimo testo, di cui non resta traccia alcuna, *on line*, dopo l'interrogazione dell'IA stessa. Né hanno alcuna utilità i «*software* anti-plagio o rivelatori di *pattern* tipici della scrittura dell'Intelligenza Artificiale»: inefficace nel caso di testi 'originali'¹⁴, questa strada lo è ancor più, ovviamente, rispetto ad una traduzione, dove l'IA non scrive in modo

¹⁴ Vd. CUFFARI 2025a, § 10, sulle «sfide etiche della valutazione e dell'autovalutazione» poste dall'utilizzo dell'IA. Cfr. THINK TANK TORTUGA 2025, pp. 30-33 (un paragrafo specificamente dedicato ad analizzare in che modo i docenti italiani affrontano il problema di «Come valutare nel mondo della GenAI?»). Per una analisi a livello globale, e centrata sull'istruzione universitaria, si veda il *Digital Education Council Global AI Faculty Survey* *Digital Education Council*, pubblicato il 20 gennaio 2025 dal 'Digital Education Council' (DIGITAL EDUCATION COUNCIL 2025, p. 24: «Half of faculty members believe that current assignments need to be redesigned to be more AI resistant. This may indicate concerns about AI affecting academic integrity and learning outcomes»).

autonomo, ma si limita appunto a tradurre, e quindi difficilmente lascia traccia di sé.

È chiaro che un docente potrà facilmente verificare, con opportune domande in classe, se la traduzione svolta come compito domestico sia stata compresa. Su un piano generale (e non in relazione allo specifico problema della traduzione), è quello che viene suggerito da Cuffari in questo volume, quando afferma che la soluzione è

«spostare nella pratica didattica l'attenzione dal prodotto finale al processo cognitivo. Si possono richiedere consegne che includano la cronologia delle interazioni (*prompt*) con l'AI, commentate criticamente dallo studente, oppure privilegiare verifiche orali, compiti di realtà e dibattiti».

Ma qui si presentano due problemi, uno dei quali colpisce e snatura specificamente l'attività (scolastica) di traduzione. Da un lato, in questa situazione, ogni attività domestica scritta necessiterà di una sorta di convalida attraverso una verifica orale (come viene ricordato appunto nella citazione appena riportata; rientra nella 'verifica orale', a suo modo, anche il dibattito). Il che implica un evidente dispendio di tempo, che è la risorsa più preziosa e più contesa nell'insegnamento¹⁵. La soluzione di eliminare del tutto la produzione scritta è, come ovvio, una rinuncia ad uno strumento prezioso, su cui si fonda la civiltà da qualche migliaio d'anni. Questo problema riguarda, come è ovvio, l'intera pratica scolastica, dove il compito scritto, svolto individualmente e in parallelo da tutti gli studenti, permette di ottimizzare i tempi¹⁶. Senza contare, aggiungiamo, tutti i fattori distortivi di una prova verbale, molto più aleatoria perché maggiormente soggetta a circostanze imprevedibili.

Ma, accanto a ciò, c'è un secondo problema, che viene a svuotare dall'interno il valore formativo generale dell'attività di traduzione dalle lingue classiche: la capacità dell'IA non solo di proporre una traduzione, ma anche di spiegarla, fornendo – come abbiamo visto – «anche una versione letterale,

¹⁵ Su ciò vd. MOSCONI 2020, pp. 157-164.

¹⁶ Cfr. DOMENICI 2003, p. 38: «le prove verbali orali, rappresentate dalle interrogazioni, dal 'dialogo', dal 'colloquio' o da altri strumenti affini [...] non facilitano certo la rilevazione esaustiva, a tappeto, per ciascuno e per tutti gli allievi, di ognuna e di tutte quelle abilità e quelle conoscenze che il docente, proprio in quanto esperto disciplinare, reputa tanto importanti da trattare e quindi da sottoporre a controllo». C'è qualcosa di paradossale nel fatto che l'IA obblighi a ridare centralità a modalità di valutazione che invece la ricerca docimologica degli ultimissimi decenni tendeva a marginalizzare.

parola per parola, utile per lo studio grammaticale» (come vedremo nel § 5, l'IA è anche in grado di commentare una traduzione, propria o altrui). Questo significa che, virtualmente, uno studente potrà banalmente 'studiare' una traduzione fatta dall'IA: in questo caso «spostare nella pratica didattica l'attenzione dal prodotto finale al processo cognitivo» (riprendendo le raccomandazioni sopra citate) sarà comunque vano, perché verrà meno proprio il «processo cognitivo» autonomo che conduce al prodotto finale, o, meglio, sarà l'IA a svolgere in gran parte tale processo cognitivo, e lo studente potrà limitarsi a comprenderlo. Il che non è poco, certamente, ma è molto meno di un processo cognitivo autonomo.

Insomma, perfino quando un docente avrà constatato, nello studente, un'effettiva comprensione del testo di cui abbia proposto la traduzione, ciò non vuol dire che tale comprensione sia frutto dell'autonomo lavoro esegetico dello studente. Anche qui, su un piano generale, sarebbe facile obiettare che *nihil sub sole novi*, perché ciò che ora uno studente ottiene con *ChatGPT* prima avrebbe potuto ottenerlo ricorrendo all'aiuto altrui. Ma c'è una differenza importante: ciò che prima era occasionale e/o difficile e/o soggetto a vincoli di vario tipo, ora è raggiungibile in pochi secondi; ciò che prima poteva essere un'eccezione, ora può diventare la regola. È un male, sul piano didattico, che uno studente possa evitarsi la fatica della traduzione autonoma, ed essere costantemente guidato in questa attività? Sì, lo è, se appunto questo aiuto diventa costante: se è vero, come è vero, che *errando discitur*, allora senza errore autonomo non c'è possibilità di vero apprendimento. L'attività di traduzione dal latino e dal greco proposta nelle scuole è stata giustamente definita, con espressione assai efficace, una «didattica dell'errore»¹⁷: la possibilità di ottenere, in pochi secondi, non solo una traduzione corretta, ma anche una accurata «versione letterale» interlineare azzererà o ridurrà fortemente, con ogni possibilità di errore, molte opportunità di apprendimento.

Poi, sicuramente, vi sarà una minoranza di studenti che proseguirà nel cimentarsi nella traduzione senza ricorrere alla scorciatoia offerta dalle IA, per gusto della sfida e orgoglio personale. E molti studenti utilizzeranno l'aiuto dell'IA solo in fase di verifica e controllo: un utilizzo che in nessun modo pregiudica lo sviluppo delle capacità degli studenti, ma che anzi costituisce un supporto assolutamente positivo, che anzi affina lo spirito critico e la valutazione delle alternative. Ma questi due gruppi (che sono anzi un unico

¹⁷ CONDELLO 2018, p. 214.

gruppo: l'unica vera discriminante è l'utilizzo dell'IA come 'scorciatoia') saranno una minoranza. Viceversa, una larga maggioranza di studenti tenderà appunto a scegliere la via facile¹⁸: quella di far svolgere il compito della traduzione all'IA, *in toto* o in parte. Come è naturale che avvenga: ottenere il massimo del risultato (cioè una valutazione scolastica positiva) con il minimo sforzo, e privilegiare i vantaggi a breve termine (cioè una valutazione scolastica positiva, in luogo di una formazione intellettuale i cui vantaggi si vedranno molti anni dopo), è una normale tendenza psicologica, tanto più forte nell'adolescenza, in cui può essere più pressante la ricerca di una gratificazione immediata¹⁹. Tutto ciò, però, grazie alle IA, può avvenire senza che intervenga alcuna limitazione pratica.

Questo può apparire un pregiudizio, dettato da scarsa fiducia negli studenti: in realtà è semplicemente un umanissimo dato di realtà, di cui scandalizzarsi è fatuo, ma di cui occorre prendere atto. Del resto, contro ogni frettolosa idealizzazione del reale, i dati attualmente in nostro possesso, nei soli due anni dal lancio della prima IA (*ChatGPT*, appunto)²⁰ mostrano appunto un frequente utilizzo delle IA come sostituto dell'attività di studio personale e autonomo. Con la chiusura delle lezioni a inizio giugno, ed in corrispondenza di ogni fine settimana e di ogni vacanza scolastica, secondo dati ricavati da *OpenRouter*, si registra un calo netto nell'utilizzo di *ChatGPT*²¹. A questo riguardo, chi ha messo in evidenza questi dati (l'esperto di 'cyber humanities' Marco Camisani Calzolari) ha osservato:

«Non è un'oscillazione casuale. È una radiografia precisa di come viene usata l'AI dagli studenti. Durante l'anno scolastico diventa il 'fornitore ufficiale' di compiti fatti, testi già pronti, ricerche confezionate in pochi secondi. Poi, quando le aule si svuotano, sparisce anche il bisogno di farla lavorare al posto loro. La narrativa ufficiale parla di strumento per 'apprendere più velocemente' o 'potenziare la creatività'. Ma i dati raccontano altro: ChatGPT è usato in

¹⁸ Cfr. le osservazioni, di buon senso eppure non sempre ovvie nel dibattito sulla scuola, in CITERNESI 2023, p. 95: l'emozione posta agli studenti liceali dalla sfida del tradurre è sicuramente un elemento importante per alcuni studenti, 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».

¹⁹ SIEGEL 2014, pp. 29-33, 74-79.

²⁰ La presentazione al pubblico di *ChatGPT* è avvenuta il 30 novembre 2022.

²¹ TECNICA DELLA SCUOLA (REDAZIONE) 2025.

larga parte come scorciatoia. Un aiuto che non stimola a ragionare, ma a delegare. Con un effetto collaterale serio: meno esercizio mentale, meno allenamento alla memoria, meno capacità di scrivere e argomentare senza stampelle digitali»²².

Si può contestare, ovviamente, l'effettiva interpretazione dei dati citati ora (che sono molto generici, è vero, senza che ciò implichi che siano errati o inaffidabili), ed è un compito assolutamente al di fuori delle competenze di chi scrive. Altre statistiche, molto più elaborate, peraltro, mostrano una analoga riduzione dell'utilizzo di *ChatGPT* nei mesi di giugno 2024 e giugno 2025 (a livello mondiale), pur a fronte di un andamento comunque in crescita²³. In ogni caso, il quadro delineato è, perlomeno, assolutamente verosimile. Ed è peraltro confermato da indagini demoscopiche svolte fra gli studenti italiani, come un rapporto pubblicato nel settembre 2025, dal quale risulta che gli studenti impiegano l'IA «soprattutto in modo 'di convenienza'» cioè per «controllare risposte (56%) e cercare idee, più che approfondire», ed ancora per l'ideazione di testi argomentativi o ricerche (47%) o per la produzione vera e propria di testi (41%)²⁴.

In relazione alla traduzione dalle lingue antiche di cui ci occupiamo in questa sede, peraltro, gli autori del rapporto del *Think Tank Tortuga* ammettono che, senza la mediazione del docente in «un lavoro di revisione e confronto guidato dal docente», «esiste il rischio che gli studenti utilizzino la GenAI

²² Tali considerazioni sono riportate in TECNICA DELLA SCUOLA (REDAZIONE) 2025. Cfr. WALSH 2025: «In its first year of existence, ChatGPT's total monthly visits steadily increased month-over-month until June, when schools let out for the summer. (That wasn't an anomaly: Traffic dipped again over the summer in 2024)».

²³ Si veda la tabella nella fig. 4 in CHATTERJI ET AL. 2025, p. 11: pur nella crescita complessiva degli utenti di *ChatGPT*, in corrispondenza di giugno-luglio 2024 e giugno-luglio 2025, la crescita degli utenti si arresta; la curva riprende a salire con la seconda parte della stagione estiva (cioè, con la ripresa delle scuole, che in molti paesi occidentali avviene già nella seconda metà di agosto). Non ho avuto modo di rintracciare, in questo studio ricchissimo di grafici e tabelle, alcuna analisi sull'andamento mensile degli accessi a *ChatGPT*. Per una sintesi di questo studio, vd. le «Conclusions» a p. 36, e la presentazione in OPENAI 2025.

²⁴ La citazione è tratta da THINK TANK TORTUGA 2025, p. 5. I dati dettagliati sono riportati e discussi *ibid.*, pp. 16-17: le altre risposte date dagli studenti intervistati sulle modalità del loro utilizzo dell'IA sono «la risoluzione di esercizi di matematica, scienze o informatica (37%), la correzione di errori grammaticali o lessicali (27%) e, in misura minore, la creazione di mappe concettuali o il chiarimento di argomenti complessi (6,5%)». Insomma, è abbastanza evidente che la gran parte degli utilizzi menzionati dagli studenti stessi è 'passivo'.

solo per 'saltare' il compito, riducendo l'occasione di apprendimento»²⁵. La formulazione è fin troppo prudente: si parla di rischio, ma in realtà, nella maggior parte dei casi, si tratta di una certezza, come mostrano proprio i dati generali riportati nel medesimo rapporto qui citato.

È interessante notare che le *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche. Versione 1.0 – Anno 2025* emanate dal 'Ministero dell'Istruzione e del Merito' non prendono in considerazione questo genere di problemi (legati all'utilizzo autonomo, 'domestico' e quindi privato, dell'IA da parte degli studenti), occupandosi soltanto di regolare l'utilizzo dell'IA da parte delle istituzioni scolastiche, in ambiente scolastico²⁶. Ma anche la 'casa' (o, comunque, qualunque spazio extra-scolastico) è, a suo modo, un luogo scolastico, nella misura in cui ospita attività funzionali all'apprendimento e ad esso collegate.

Resterà, si potrà obiettare, la possibilità di verificare l'acquisizione effettiva della capacità di traduzione in occasione delle verifiche scritte a ciò dedicate in ambiente scolastico, e quindi senza la possibilità di consultare alcuna IA. Ma è evidente che, di fronte ad una riduzione dell'esercizio effettivo compiuto attraverso lo studio domestico, vi sarà un calo generalizzato degli esiti di tali verifiche e che tale calo, proprio perché generalizzato, determinerà a sua volta una tendenza a ridurre gli standard attesi: appare improbabile che, di fronte ad uno scadimento generale delle capacità, ciò si tradurrà in un calo corrispondente delle votazioni e/o delle ammissioni alle classi successive. La tendenza ad abbassare, progressivamente, i livelli di apprendimento attesi, soprattutto se c'è un'effettiva tendenza all'abbassamento dei livelli di apprendimento registrati (in altri termini, la tendenza ad adeguare le valutazioni alla qualità media della popolazione scolastica, modificando via via gli *standard*) è un fatto ben noto²⁷.

Il travisamento del «diritto al successo formativo», interpretato, grossolanamente, come il fatto di «garantire a tutti gli studenti la promozione a prescindere dai risultati raggiunti», concorre a questo processo: poco importa che i difensori della formula del «diritto al successo formativo» insistano sul fatto che esso non corrisponde ad una «promozione a prescindere dai risultati

²⁵ THINK TANK TORTUGA 2025, p. 17.

²⁶ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO 2025.

²⁷ Vd. MASTROCOLA 2016; MASTROCOLA, RICOLFI 2021, pp. 25-64.

raggiunti»²⁸. Nei fatti, la formula è stata interpretata così, anche per colpa della sua stessa ambiguità²⁹.

In questo quadro, sono proprio le prove difficili ad essere oggetto di costante erosione, e ciò vale appunto in particolare proprio per la traduzione dal latino e dal greco, come è stato acutamente osservato da un sociologo attento ai meccanismi sociali dell'istruzione quale Luca Ricolfi, il quale ha osservato che

«la traduzione dal latino e dal greco, insieme ad alcune parti della matematica (nei casi in cui vengono effettivamente insegnate), è rimasta l'ultimo compito davvero difficile della scuola secondaria superiore. È questo, semplicemente questo, che rende attraenti le tesi degli abolizionisti. È questo che – prima o poi – consentirà loro di imporsi. Perché, non nascondiamocelo, la domanda degli studenti e delle loro famiglie non è di alzare l'asticella, ma di abbassarla sempre più, come in effetti diligentemente facciamo da almeno quattro decenni»³⁰.

Tutti i problemi sopra illustrati, come è ovvio, valgono per tutte le discipline umanistiche o comunque che si fondino sulla produzione di testi scritti³¹, proprio perché le IA sono fondate su *LLM*, *Large Language Models*³²; pertanto, è proprio nella produzione di testi che danno, attualmente, il meglio di sé³³. Diverso è il discorso per la matematica, con la quale le IA

²⁸ ALLULLI 2022, da cui le citazioni immediatamente precedenti.

²⁹ Sugli effetti rovinosi del 'diritto al successo formativo', vd. l'analisi, lucida e appassionata insieme, di Paola Mastrocola, in MASTROCOLA, RICOLFI 2021, pp. 157-160.

³⁰ RICOLFI 2016.

³¹ Per il mondo anglosassone si vedano le considerazioni in WALSH 2025, che si estendono anche all'ambito delle discipline STEM.

³² Su ciò vd., in questo volume, CUFFARI 2025a, §§ 1.2, 2.1-2.

³³ Non a caso, i dati disponibili (dal novembre 2022 al giugno 2025) mostrano che «Writing is by far the most common work use» di *ChatGPT*, cioè della IA più importante per primato cronologico e di diffusione (così CHATTERJI ET AL. 2025, p. 36). Limitatamente al contesto italiano, e all'uso da parte degli studenti, vd. THINK TANK TORTUGA 2025, p. 23: «l'esperienza concreta con GenAI [cioè 'Intelligenza Artificiale Generativa': N.d.A.] mostra che lo strumento esprime al meglio le proprie capacità nella costruzione testuale, confermando quindi la percezione degli studenti, soprattutto nella traduzione, nella sintesi e nella creazione di testi».

hanno serie difficoltà³⁴, aspetto di cui molti docenti italiani non hanno alcuna consapevolezza, come ha mostrato un rapporto uscito nel settembre 2025³⁵.

5. Che cosa si perde, se si perde la traduzione dalle lingue classiche

Dunque, per ragioni indipendenti dall'utilizzo didattico delle IA da parte dei docenti, ma dovute alla loro ubiqua disponibilità e accessibilità, e per ragioni di politica scolastica e di evoluzione sociale (la disponibilità ad accettare un abbassamento degli *standard* qualitativi se questo diviene un fenomeno diffuso), le IA rischiano di mettere in crisi la pratica della traduzione dalle lingue classiche come pratica scolastica (è evidente che qui non stiamo parlando dell'insegnamento universitario, che almeno in parte segue dinamiche diverse, né dell'attività accademica, che è su un piano totalmente diverso).

Ora, è vero che l'apprendimento linguistico del latino e del greco (negli indirizzi scolastici dove sono previsti) è solo una parte dell'insegnamento del mondo antico: lo studio della storia antica e quello delle letterature latina e greca, anche soltanto in traduzione, hanno una innegabile utilità formativa, e non sono certamente elementi di poco valore nell'insegnamento del mondo antico. Sono aspetti che esulano dalle riflessioni qui proposte e per i quali mi limito a rimandare ad altri contributi di chi scrive³⁶. D'altra parte, uno dei contributi proposti in questo volume si occupa appunto dell'utilizzo delle IA nell'insegnamento della storia antica in un indirizzo di scuola superiore in cui è del tutto assente sia l'insegnamento del greco che quello del latino. Insomma, è lontana da chi scrive l'idea che, senza insegnamento linguistico, l'insegnamento del mondo antico perda ogni valore (ed anzi, un ricorso intelligente alle traduzioni sarebbe in vari casi preferibile ad una lettura in lingua

³⁴ WIGGERS 2024.

³⁵ THINK TANK TORTUGA 2025, p. 5: il 52% dei docenti crede che le IA siano più efficaci in matematica e logica. Cfr. *ibid.*, pp. 22-23.

³⁶ Vd. MOSCONI 2002 (in relazione all'utilità formativa dell'insegnamento della storia in generale); MOSCONI 2001 (un esempio dell'utilità formativa dello studio della letteratura antica, in relazione all'*Epitafio* di Pericle in Tucidide, 2, 34-46); MOSCONI 2020, pp. 167-173 e 205 (con vari esempi tratti dalla storia greca e da quella romana).

originale, perseguita spesso per passiva abitudine ma in realtà scarsamente 'remunerativa' sulla base del rapporto costi-benefici)³⁷.

Ma, fatte tutte queste precisazioni, resta indubbio un fatto: all'interno dell'insegnamento del mondo antico, la traduzione dal latino e dal greco resta un'attività ad altissimo impatto formativo e cognitivo, al punto tale che essa costituisce una sorta di palestra 'euristica', che prepara alla ricerca scientifica e in generale alla soluzione di problemi (*problem solving*), ed è in grado di

«educare a riconoscere i 'modelli' in quanto tali, le ipotesi e le congetture in quanto tali, cercando sempre il dato che vi si sottrae, e il beneficio dei modelli e delle ipotesi alternative»³⁸.

È un aspetto che è stato sottolineato, in interventi insieme lucidi e appassionati, da due scienziati di fama mondiale come Luca Cavalli Sforza e Guido Tonelli. Il primo ha affermato che, fra tutte le esperienze scolastiche da lui affrontate, «la traduzione dal latino è stata l'attività più vicina alla ricerca scientifica, cioè alla comprensione di ciò che è sconosciuto»³⁹; il secondo ha confessato che, per quanto riguarda la 'versione', non è possibile «trovare un'attività più vicina al lavoro scientifico concreto che viviamo quotidianamente»⁴⁰. Si aggiungono le osservazioni di Lucio Russo (un matematico che si è ampiamente occupato anche di storia della scienza antica, ellenistica in particolare), il quale ha affermato che «l'apprendimento delle lingue classiche» rappresenta «una delle poche occasioni di serio impegno intellettuale nei nostri licei»⁴¹. Sono parole tanto più significative in quanto non provengono

³⁷ Per un esempio al riguardo (la lettura in greco di Omero!) vd. MOSCONI 2020, pp. 186-190; per il concetto di 'remuneratività' cui si è accennato nel testo vd. *ibidem*, pp. 186 e 194-196.

³⁸ Così CONDELLO 2018, p. 209, che considera quello citato fra gli effetti più importanti della pratica scolastica della traduzione dalle lingue classiche. Come osserva lo stesso Condello (*ibid.*), per definire molte delle capacità sviluppate nella traduzione «si scomodano i termini tecnici del pedagogismo o aziendalismo più spinti».

³⁹ CAVALLI SFORZA 1993.

⁴⁰ TONELLI 2016.

⁴¹ RUSSO 2018, p. 4. Subito dopo questa affermazione, Lucio Russo si chiede se abbiano ragione coloro secondo cui potrebbero esistere discipline altrettanto formative, ma più utili, come la matematica. Ma replica a ciò osservando come «si tratti di impegni intellettuali di carattere diverso, non interscambiabili, ma complementari, entrambi di grande valore» (*ibid.*) ed aggiunge infine che, anche se lo studio di altre lingue potrebbe avere effetti simili, entra in gioco, come ulteriore elemento a favore, la rilevanza culturale dei contenuti veicolati dalle

da antichisti o docenti di lingua e letteratura greca e latina, e non possono quindi essere liquidate come l'intervento di un *Cicero pro domo sua*.

È evidente che, *per se*, ogni traduzione, da qualsiasi lingua, potrebbe assolvere a finalità simili; ma è un dato di fatto che, per un insieme di ragioni (la tradizione educativa; il fatto che lo studio del latino e greco non sia finalizzato alla comunicazione immediata)⁴², l'insegnamento scolastico del latino e del greco sono strutturati in modo tale da costituire una formidabile palestra di pratica linguistica, di riflessione metalinguistica e in generale di ragionamento logico.

Lo riconosceva, ormai quasi un secolo fa, Antonio Gramsci, il quale era ben consapevole che il latino e il greco non hanno, *per se*, «qualità intrinsecamente taumaturgiche nel campo educativo»⁴³, ma nello stesso tempo riconosceva un valore formativo complessivo allo studio delle lingue classiche (nel caso specifico, al latino, che era allora oggetto di studio per tutti gli studenti che proseguivano gli studi dopo le scuole elementari):

«Il latino non si studia per imparare il latino; il latino, da molto tempo, per una tradizione culturale-scolastica di cui si potrebbe ricercare l'origine e lo sviluppo, si studia come elemento di un ideale programma scolastico, elemento che riassume e soddisfa tutta una serie di esigenze pedagogiche e psicologiche» (*Quaderno 12, XXIX*)⁴⁴.

In tempi molto più vicini a noi, un filologo classico attento ai problemi della traduzione e all'evoluzione della scuola, Federico Condello, ha insistito sulle molte «funzioni 'vicarie'» che lo studio del latino e del greco ricoprono nell'attuale sistema d'istruzione⁴⁵: educare alla riflessione metalinguistica, «insegnare a comparare sempre» (un aspetto su cui già richiamava

opere in greco e in latino, non solo sul piano letterario e artistico, ma concettuale, scientifico e filosofico (p. 5). Appunto a questo tema è dedicato il suo volume (RUSSO 2018).

⁴² Come scriveva Gramsci, «nessuna lingua viva potrebbe essere studiata come il latino: sarebbe e sembrerebbe assurdo» (GRAMSCI 1975, p. 1546).

⁴³ GRAMSCI 1975, p. 1546. Considerazioni simili ha espresso, in tempi più recenti, fra gli altri, BETTINI 1989: «Il latino è diventato una sorta di laboratorio di riflessione teorica sul linguaggio», e ciò «può trasformarsi in un odioso strumento di pedanteria, ma è anche qualcosa che fa del latino un oggetto culturale di tipo unico». Si vedano pure le osservazioni di Lucio Russo (RUSSO 2018, pp. 4-5) riportate *supra*, nota 41.

⁴⁴ GRAMSCI 1975, p. 1545.

⁴⁵ CONDELLO 2018, pp. 209-215.

l'attenzione Gramsci)⁴⁶, «educare a riconoscere i 'modelli' in quanto tali, le ipotesi e le congetture in quanto tali».

Vale la pena precisare che quanto fin qui osservato non implica una difesa della pratica della traduzione dei 'brani di versione', cioè di brevi testi del tutto estrapolati dal loro contesto (contesto storico e, più banalmente, contesto testuale), e proposti spesso non come oggetti di riflessione storica e culturale, e strumenti per la comprensione del reale, ma come mere occasioni di esercizio traduttivo: è quella che chi scrive ha definito, in una relazione ad un corso di aggiornamento per docenti di scuola superiore, come «la perversione della versione»⁴⁷. La pratica, detestabile, dei brani di versione è sicuramente uno dei problemi che affliggono l'insegnamento del mondo antico, e sarebbe bene iniziare a far tradurre solo 'testi' (cioè unità testuali in sé internamente coerenti e sufficientemente ampie da poter essere effettivamente comprese), non brani (cioè brandelli) di testi. Tuttavia, criticare la pratica della cosiddetta 'versione' (cioè della traduzione di un singolo 'brano' di poche righe che viene sottoposto agli studenti quasi del tutto decontestualizzato) non significa, certamente, negare l'importanza dell'attività di traduzione dalle lingue classiche, bensì auspicare che essa sia svolta in modi diversi da quelli predominanti attualmente (cioè abbandonando l'utilizzo di brani isolati, come quelli

⁴⁶ GRAMSCI 1975, pp. 1545-1546: «cosa non significa, educativamente, il continuo paragone fra il latino e la lingua che si parla? [...] [p. 1546] [...]. Si paragona continuamente il latino e l'italiano: ma ogni parola è un concetto, una immagine, che assume sfumature diverse nei tempi, nelle persone, in ognuna delle due lingue comparate». Per il valore formativo dello studio del lessico greco e latino come chiave per la conoscenza storica vd. BETTINI 2017, pp. 95-99.

⁴⁷ Vd. la relazione dal titolo *La perversione della versione nell'insegnamento delle lingue classiche (fra conoscenza del mondo antico ed esperienza del reale)*, tenuta da chi scrive il 20 gennaio del 2022, nell'ambito del ciclo di incontri seminariati di formazione dal titolo «Le Stelle e i Timonieri. Rivedere, ripensare e rifondare la didattica del greco e del latino. Proposte e nuove prospettive: insegnare la lingua, insegnare la traduzione, insegnare la metrica, insegnare la storia letteraria». Il ciclo di incontri è stato organizzato dall'Associazione Italiana di Cultura Classica (AICC) e dalla Società Nazionale di Scienze Lettere e Arti in Napoli, in collaborazione con l'associazione culturale 'La tela infinita'. Sui limiti della versione vedi pure BETTINI 2015 e, più ampiamente, CITERNESI 2023, che osserva come «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» (p. 96).

su cui abbiamo fatto il nostro 'esperimento' nei §§ 1 e 2, e privilegiando invece la traduzione di testi di una certa ampiezza, che possono essere proposti agli studenti anche spezzandoli in frazioni più piccole ma fra loro contigue). Tutto ciò proprio con lo scopo che la traduzione dal latino e dal greco espliciti in pieno tutte le sue potenzialità formative⁴⁸.

Si potrebbe obiettare che ciò che permette di fare la traduzione dalle lingue classiche lo possono offrire altre discipline, anzi, ogni altra disciplina scolastica. In realtà, non è così: per convincersi di ciò, basterebbe ricordare le dichiarazioni di eminenti scienziati citate *supra*, corroborate dalle osservazioni di Gramsci⁴⁹ un secolo fa e di Condello per i nostri tempi⁵⁰, il quale ha osservato che, nella scuola attuale, tali funzioni non sono coperte da altre discipline. Non c'è altra disciplina scolastica che offra, in modo così denso, serrato, insistente, la possibilità e la necessità di scontrarsi con il meccanismo delle ipotesi e della loro verifica, in cui ogni volta lo studente sia chiamato ad un corpo a corpo con l'oggetto di studio (il testo in lingua). Ciò non vuol dire che altre discipline implicino uno studio passivo e mnemonico: sarebbe sciocco dirlo (e chi scrive, visto che si occupa di storia e ha insistito in varie occasioni sul suo valore come palestra intellettuale⁵¹, è lontanissimo dal pensarlo). E, nel caso dello studio della cultura e delle letterature antiche, è evidente quanto sia preziosa quella «intuizione storicistica del mondo e della vita, che diventa una seconda natura», che Gramsci riconosceva come uno dei frutti più importanti di un percorso di studio liceale segnato dal contatto costante con il mondo classico⁵².

Ma resta un fatto: la rielaborazione richiesta dallo studio, ad es., di un argomento di storia, di letteratura, di fisica, di chimica è qualcosa di profondamente diverso rispetto al tipo di processo cognitivo richiesto da una traduzione (e, nello specifico, da una traduzione dalle lingue classiche, per un

⁴⁸ Cfr. CITERNESI 2023, p. 99: occorre «evitare che l'insofferenza per la versione si trasformi in insofferenza per la traduzione, un lavoro sempre faticoso, certo, ma tutt'altro che arido, un'opportunità politica e sociale a cui non dobbiamo rinunciare».

⁴⁹ GRAMSCI 1975, pp. 1543-1546.

⁵⁰ CONDELLO 2018, pp. 208-215.

⁵¹ Vd. MOSCONI 2001; MOSCONI 2002; MOSCONI 2020, p. 205.

⁵² GRAMSCI 1975, p. 1546. Uno specifico passo dalle riflessioni di Gramsci è citato *infra*, a conclusione del § 7.

insieme di ragioni che non è necessario spiegare in questa sede, soprattutto perché è stato già fatto, a suo tempo, da Gramsci)⁵³.

È per tutte queste ragioni che la traduzione dalle lingue classiche può essere considerata come il «coronamento» dell'educazione linguistica e attività in cui «si concentrano potenzialità eccelse» (così l'ha definita Federico Condello)⁵⁴. Ma per le stesse ragioni, allora, la traduzione dalle lingue classiche è anche, per tornare all'oggetto del nostro intervento, il «coronamento» dell'insegnamento del mondo antico nel sistema d'istruzione attuale⁵⁵.

E allora, che fare?

6. Che fare? *Nescio, sed fieri sentio et excrucior*

Ha ragione Sebastiano Cuffari quando, in questo stesso volume scrive che, di fronte alla sfida posta dall'IA nella valutazione dei prodotti e della preparazione degli studenti, «la sfida non è 'scoprire il baro', ma progettare compiti che rendano l'uso fraudolento dell'AI irrilevante»⁵⁶ (similmente, in ambito anglosassone, un *survey* mostra che metà dei docenti universitari ritiene che «current assignments need to be redesigned to be more AI resistant»⁵⁷). Ma questo è proprio il punto: «progettare compiti che rendano l'uso fraudolento dell'AI irrilevante» implica comunque cambiare il 'compito' richiesto, e quindi, nel caso dell'attività di traduzione dalle lingue classiche, rinunciarvi

⁵³ GRAMSCI 1975, pp. 1543-1546.

⁵⁴ CONDELLO 2018, p. 213 per la prima definizione, e p. 214 per la seconda.

⁵⁵ Chiaramente, se qui poniamo al centro il problema costituito dalla crisi della pratica scolastica della traduzione dalle lingue classiche, è solo perché l'oggetto della nostra attenzione è la didattica del mondo antico, non perché si ignori il peso formativo di altre discipline scolastiche. È evidente, infatti, che il problema degli effetti dell'IA sulle attività 'domestiche' riguarda tutti gli ambiti dell'istruzione, sia scolastici che universitari, con effetti prevedibilmente rovinosi sulla preparazione complessiva di chi uscirà dai sistemi d'istruzione. Si vedano su ciò le considerazioni di Troy Jollimore (poeta, critico letterario, filosofo e docente di Etica alla California State University, Chico): «Massive numbers of students are going to emerge from university with degrees, and into the workforce, who are essentially illiterate. Both in the literal sense and in the sense of being historically illiterate and having no knowledge of their own culture, much less anyone else's» (dichiarazione riportata in WALSH 2025).

⁵⁶ CUFFARI 2025a, § 10.

⁵⁷ DIGITAL EDUCATION COUNCIL 2025, p. 24.

del tutto o quasi. Perché, come abbiamo visto *supra* (§§ 2 e 3), l'attività di traduzione è fatalmente esposta all'«uso fraudolento» dell'IA. E poco importa che ciò avvenga nella forma più elementare e meccanica in cui l'IA fornisce una traduzione preconfezionata, oppure nella modalità più raffinata in cui venga fornito, dalla stessa IA, «una versione letterale, parola per parola, utile per lo studio grammaticale»: anche in questo secondo caso viene meno quel corpo-a-corpo con il testo che è la sola via attraverso cui si esplicano i benefici formativi della traduzione, ed in cui comunque si acquisisce una competenza effettiva nella traduzione. Come è ovvio: si impara a tradurre traducendo.

Possiamo certo auspicare, come fanno gli autori di un rapporto sull'IA nella scuola italiana uscito recentissimamente (settembre 2025), che

l'IA diventi «un supporto utile nelle esercitazioni di traduzione, purché accompagnata da un lavoro di revisione e confronto guidato dal docente, così da stimolare la riflessione linguistica e non ridurre l'attività a un mero esercizio automatico»⁵⁸.

Ma le «esercitazioni di traduzioni» a cui si fa riferimento potranno essere comunque quelle svolte in aula, appunto sotto la guida del docente, non il lavoro domestico che, come è ovvio, sfugge per definizione al controllo. E, peraltro, tali esercitazioni supportate dall'IA dovrebbero essere solo lo strumento per arrivare *quanto prima* ad una attività di traduzione *non supportata dall'IA*; in caso contrario, di nuovo, avremo rinunciato alla attività di traduzione autonoma, e avremo fatto altro (nei fatti, il «lavoro di revisione e confronto» di cui si parla nel testo citato finisce per essere un lavoro su traduzioni già confezionate, limitando il vero 'lavoro' alla riflessione e all'analisi, invece che alla produzione autonoma della traduzione).

Possiamo anche proporre esercizi che valorizzino la riflessione sul testo: si può chiedere di confrontare versioni diverse di un medesimo testo, comprese quelle prodotte dall'IA (è quel che abbiamo fatto noi stessi nel § 2, confrontando due traduzioni offerte dall'IA), oppure di giustificare la traduzione presentata dallo studente come lavoro domestico, senza che il docente si preoccupi di quale ne sia l'origine (non potendo appurare se l'autore ne sia lo studente oppure l'IA utilizzata da quest'ultimo). Sicuramente qui la semplice trascrizione di una traduzione reperita *on line* non basta. Ma è evidente che

⁵⁸ THINK TANK TORTUGA 2025, p. 22: l'auspicio è espresso appunto in relazione alla traduzione dalle lingue antiche «in ambito scolastico».

tutte queste attività, di nuovo, non sono l'attività di traduzione *in se!* E la capacità stessa di compiere una riflessione sul testo latino o greco non potrà che essere indebolita dall'assenza di una costante attività di traduzione autonoma (perché, lo abbiamo detto, sbagliando s'impara).

Peraltro, anche tutte queste attività, di nuovo, potrebbero essere svolte dalla stessa IA.

Per quanto riguarda la c.d. 'traduzione contrastiva' ce l'ha mostrato uno dei contributori in questo volume, che ha chiesto alle IA di confrontare più traduzioni, ricevendo risposte spesso banali e 'scolastiche', ma corrette e mai assurde⁵⁹, e proprio per questo pienamente in linea con quello che potrebbe realizzare uno studente di livello medio.

Per quanto riguarda la 'giustificazione' di una serie di scelte traduttive in una traduzione, si consideri il seguente 'esperimento'. Ho proposto a *ChatGPT* la prima parte del brano di Seneca analizzato nel § 3⁶⁰, accompagnato dalla medesima traduzione già elaborata da *ChatGPT*, e ho chiesto appunto di spiegare le scelte compiute nella traduzione (senza accennare al fatto che tale traduzione fosse stata elaborata dalla stessa *ChatGPT*), aggiungendo anche la richiesta di spiegare se e in che misura il testo latino mostrasse caratteristiche proprie dello stile di Seneca⁶¹. Alla domanda, l'IA risponde, preliminarmente, anticipando che l'analisi si svolgerà su due livelli: quello «stilistico-retorico», per esaminare «le scelte di Seneca (*brevitas*, uso degli aforismi, ritmo spezzato, parallelismi, interrogative retoriche, antitesi, ecc.), confrontate con lo stile latino originale e con ciò che trapela nella traduzione»; quello «lessicale e semantico», per esaminare «termini chiave (moralì, filosofici, psicologici), eventuali calchi o sfumature difficili da rendere in traduzione, e in che modo la resa italiana restituisce o attenua la forza del testo». Poi *ChatGPT* chiede se l'analisi deve essere «pensata per uno studente liceale (quindi schematica e didattica), o più specialistica (con riferimenti alla tradizione filosofica e retorica)»: domanda alla quale, volutamente, non ho dato risposta.

⁵⁹ CIANFROCCA 2025.

⁶⁰ Seneca, *De providentia*, 2, 4-5. Il passo su cui abbiamo interrogato l'IA è quello compreso fra *Marcel sine adversario virtus* e *Non vides quanto aliter patres, aliter matres indulgent?*

⁶¹ Il *prompt* è stato il seguente: «Ti chiedo di fornire un'analisi stilistica e lessicale della seguente traduzione di un testo latino. Ti fornirò prima il testo e poi la traduzione. Il testo è di Seneca: puoi darmi, dunque, anche qualche indicazione sul carattere del testo in relazione allo stile di Seneca?».

Per brevità, mi limito a riportare solo alcuni passaggi, i più efficaci, della risposta fornita da *ChatGPT*, precisando che, nelle parti omesse, più generiche, non è comunque ravvisabile alcun errore:

«Ottimo passo, molto rappresentativo dello stile senecano: denso, tagliente, costruito per massime. [...]. Seneca concentra molto significato in frasi brevi e serrate (*Marcelt sine adversario virtus*): ogni proposizione è quasi un aforisma. La traduzione restituisce questa brevità, anche se l'italiano tende a dilatare leggermente».

«*non quid sed quemadmodum feras interest* → non conta l'oggetto della prova, ma il modo in cui la si affronta. Questa struttura dicotomica è tipica di Seneca: esprime verità morali con contrasti netti».

«*Non vides quanto aliter patres, aliter matres indulgent?* → serve a coinvolgere il lettore e a radicare un concetto morale in un esempio concreto, familiare. È una tipica mossa di Seneca: un passaggio dall'astratto al quotidiano».

Viene anche proposta una «analisi lessicale», limitata ad alcuni termini definiti quali «parole-chiave filosofiche»:

«*virtus* → nel senso stoico di forza morale, capacità di resistere.

patientia → non solo 'pazienza' passiva, ma virtù attiva di resistenza.

fatum → il destino, forza esterna che i sapienti devono accettare e trasformare.

bonum → ciò che viene trasformato in bene dal saggio, indipendentemente dall'apparenza».

Qualche osservazione è sicuramente banale, come quella su *fatum*, anche se certamente non è erranea. Ma è già meno ovvio quanto viene osservato su *virtus* e *bonum*. Merita attenzione soprattutto l'annotazione di *ChatGPT* su *patientia*: essa corregge la resa con l'italiano «pazienza» di cui avevano notato il carattere fuorviante (vd. *supra*, § 3). Qui, davvero, *ChatGPT* compie quel «lavoro di revisione e confronto» che, secondo alcuni (vd. *supra*), potrebbe essere il compito specifico degli studenti, come tale immune all'arrivo dell'IA.

Una specifica sezione della risposta è dedicata all'analisi della traduzione italiana, per cui si può ben dire che qui *ChatGPT* ha commentato e sottoposto a critica la propria stessa risposta, esercitando, anche se inconsapevolmente, un'attività metacognitiva. L'analisi proposta, pur essenziale (ma il brano è molto breve) coglie perfettamente nel segno:

«La virtù *langue* rende bene *marcet* (marcire, deperire), anche se in latino c'è un'immagine più forte, quasi fisica.

'Affinché non rifiutino le cose dure e difficili' amplia un po' il senso: il latino è più diretto (*ut dura ac difficilia non reformident* → 'non abbiano paura delle cose dure e difficili').

'Non importa che cosa accada, ma come tu lo sopporti' coglie bene l'aforisma, restituendo l'essenzialità».

Si potrà criticare l'elementarità delle risposte date, ma chiunque abbia esperienza concreta di insegnamento sa che tali risposte non si discostano da quelle che saprebbe dare uno studente di livello medio, e sono già di qualità superiore rispetto a quelle che fornirebbero studenti meno preparati.

Per di più, si noti che le risposte qui riprodotte sono il frutto di una singola interrogazione di *ChatGPT*, con un unico *prompt*. Ulteriori risultati avrebbero potuto essere ottenuti rivolgendo la stessa domanda ad altre IA⁶², oppure chiedendo un supplemento di risposta alla medesima IA. Così, chiedendo a *ChatGPT* «altri elementi per l'analisi lessicale», emergono ulteriori precisazioni, sia sui termini già analizzati che su altri prima non considerati. Ne citiamo solo alcuni:

«*patientia*. Parola chiave della morale stoica: non passività, ma resistenza attiva, forza d'animo. In traduzione, 'pazienza' rischia di sembrare debole o rassegnata, mentre per Seneca è un'energia interiore».

«*fatum*. Evoca la necessità cosmica, la legge del mondo. Per lo stoico non si combatte, ma si accetta. Il termine porta con sé una connotazione religiosa e fatalistica, che la traduzione italiana 'destino' mantiene ma in modo meno pregnante».

«*querantur*. Non è semplice 'lamentarsi': implica una protesta contro il fato, quasi un atteggiamento polemico».

Insomma, se il confronto fra traduzioni diverse di uno stesso testo o un lavoro di giustificazione delle scelte (sintattiche e lessicali) operate in una traduzione sono assegnate come compito domestico, di nuovo, uno studente potrebbe far svolgere anche tali attività all'IA, e poi limitarsi a ripetere diligentemente quanto appreso, lasciando esercitare proprio all'IA anche quella «riflessione linguistica» e quel «lavoro di revisione e confronto» che viene auspicato come soluzione salvifica all'impatto dell'IA sulla traduzione dalle

⁶² Come avviene, appunto, in relazione alla traduzione contrastiva da testi latini, in CIAN-FROCCA 2025.

lingue antiche nella scuola italiana (si veda la citazione all'inizio di questo § 6). Tutto ciò sarebbe 'qualcosa' (meno di una traduzione, comunque), ma nulla di intellettualmente autonomo: il «processo cognitivo» c'è, ma è svolto e illustrato dall'IA. Se poi l'IA contenesse qualche risposta erronea, ciò renderebbe perfino più credibile l'ipotesi che l'analisi sia opera dello studente, impedendo dunque, anche in questo caso, di riconoscere l'«uso fraudolento» dell'IA. La speranza di aver progettato un compito volto a rendere «irrelevante» tale uso fraudolento (come auspica Sebastiano Cuffari nella citazione con cui abbiamo aperto questo paragrafo), insomma, si rivelerebbe una mera illusione (ovviamente, qui parliamo di attività svolte in ambito domestico, non in un ambiente controllato, e sotto la costante supervisione del docente; ma lo studio domestico è parte integrante, e importante, della formazione scolastica e dello sviluppo intellettuale).

Peraltro, *sic stantibus rebus*, che cosa cambierebbe, allora, dalla situazione in cui uno studente si limiti a ripetere, sia pure con un minimo di consapevolezza e guidato da una traduzione interlineare come quelle viste sopra (§§ 2-3), una traduzione fatta da altri?

7. IA e insegnamento dell'antico: perché essere sia Apocalittici che Integrati

Sulla base delle considerazioni fin qui svolte diviene chiaro, crediamo, perché, rispetto al ruolo delle IA nell'insegnamento del mondo antico (cioè delle letterature, delle lingue, dei testi classici e delle storie antiche) occorre essere sia 'apocalittici' che 'integrati'.

Occorre essere 'integrati' perché non c'è dubbio che molte delle modalità di utilizzo delle IA offrano strumenti eccezionali nell'insegnamento di ciò che riguarda il mondo antico. Lo dimostrano i contributi raccolti nella seconda parte di questo volume, che mostrano le potenzialità offerte dalle IA come strumenti didattici, sia per l'uso in aula in attività coordinate dal docente⁶³, sia come strumenti per un *tutoring* individualizzato⁶⁴, e confermano il

⁶³ Vd. i contributi di CASERTA 2025 e CIANFROCCA 2025.

⁶⁴ Si veda in questo volume il contributo di CUFFARI 2025b. Al tema de «L'Intelligenza Artificiale come tutor a disposizione degli studenti» è dedicato un intero fascicolo della rivista

giudizio secondo cui l'uso didattico delle IA può essere «un potente alleato per una scuola più equa, inclusiva e innovativa»⁶⁵. Questo, anzi, sembra essere l'aspetto della didattica in cui davvero l'IA può 'moltiplicare' il lavoro del docente, permettendo di attuare una didattica personalizzata e responsiva (*Responsive Teaching*)⁶⁶, che, per quanto imperfetta, ha l'evidente vantaggio di essere ubiqua e multipla (ed il docente potrà pur sempre progettare, calibrare e rifinire l'intervento dell'IA). Lo dimostrano anche gli esempi di traduzione interlineare elaborata da *ChatGPT* e sopra riportati (§§ 2-3), che possono essere uno strumento formidabile per guidare uno studente nella comprensione e traduzione di un testo. Ed anche le analisi lessicali di testi e traduzioni come quelle riportate nel § 6, se queste sono un 'di più' utilizzato dagli studenti come stimolo e approfondimento (e non come surrogato di un lavoro autonomo).

Rinunciare a queste possibilità sarebbe semplicemente una menomazione della didattica, e sarebbe tanto più grave in quanto, volenti o nolenti, le IA diverranno (stanno diventando, sono diventate)⁶⁷ parte integrante dell'economia e della vita quotidiana, e quindi è opportuno educare i discenti al loro utilizzo autonomo e consapevole; senza contare che l'utilizzo (intelligente) delle IA nella didattica del mondo antico sarebbe la miglior risposta alle ricorrenti accuse di passatismo e di inutilità rivolte, in modo ricorrente, all'insegnamento delle lingue, delle letterature e della storia antiche.

Nello stesso tempo, occorre essere 'apocalittici' perché la disponibilità stessa dell'IA rischia di azzoppare l'attività cognitivamente più preziosa dell'insegnamento dell'antico nella scuola italiana, ovvero la traduzione dalle lingue classiche (preziosa per i motivi detti *supra*, § 5): questo avviene per ragioni indipendenti dall'IA *in se*, legate non allo strumento ma alle *circostanze concrete e prevedibili del suo utilizzo autonomo da parte degli*

«Bricks» (Bricks, Anno 14, n. 5 – giugno 2025), con venti contributi. Fra questi riguardano la didattica del mondo antico CASERTA, CESARETTI 2025 e MAGGIORINI 2025.

⁶⁵ THINK TANK TORTUGA 2025, p. 40.

⁶⁶ Sul *Responsive Teaching* vd. DI GENNARO, ZOLLO, AIELLO 2016.

⁶⁷ Vd. i dati raccolti in CHATTERJI *ET AL.* 2025, p. 1 e *passim* (si veda pure la citazione dal medesimo studio riportata all'inizio della 'Introduzione' al presente volume). La medesima consapevolezza è diffusa fra i docenti universitari a livello globale: si vedano i dati raccolti in DIGITAL EDUCATION COUNCIL 2025, p. 22, secondo cui «Two-thirds of faculty agreed that incorporating AI into teaching would be essential in preparing their students for future AI-augmented work environments».

studenti, e al funzionamento della società nella quale si trovano ad operare concretamente docenti e studenti (vd. *supra*, § 4), Non è forse un caso se gli altri contributi raccolti in questo stesso volume (tutti dovuti, vale la pena ricordarlo, a docenti che operano o hanno operato a lungo nella scuola secondaria di secondo grado, e quindi fondati su un'esperienza diretta) avanzano, tutti, proposte di utilizzo delle IA rivolte all'insegnamento della storia antica o delle letterature antiche (anche attraverso la cosiddetta 'traduzione contrastiva', cioè il confronto fra traduzioni differenti di un medesimo testo), e non a quello della pratica traduttiva *in se*.

Ciò non vuol dire che le IA non possano essere utilizzate come *tutor* per la preparazione all'attività di traduzione: ne offrono un esempio proprio le traduzioni interlineari riportate *supra*, proposte autonomamente da *ChatGPT* come strumento «utile per lo studio» (§§ 2 e 3)⁶⁸. Ma il punto è il seguente: di fronte alla situazione delineata nel § 4, nella concreta quotidianità degli studenti (e non nelle ipotesi di una didattica ideale in un mondo ideale), l'IA sarà effettivamente utilizzata come *tutor* oppure saranno preferiti utilizzi più immediati e quindi meno formativi? Appare ovvio che questo secondo scenario è molto più probabile.

Di fronte a questa seconda realtà, la scuola potrà reagire, certamente, riformulando il compito richiesto; ma tutto ciò che verrà chiesto in alternativa alla pura e semplice traduzione non sarà più, appunto, un'effettiva attività di traduzione, ma un discorso su traduzioni altrui. Non è poco, è vero. Ma è comunque un'attività che uno studente abituato a tradurre in piena autonomia avrebbe potuto svolgere senza bisogno di una IA, ed è, indubbiamente, una perdita, notevole, rispetto a quel che finora, con tutti i limiti dovuti ai risultati imperfetti e ad abitudini deprecabili (i 'brani di versione' di cui abbiamo parlato nel § 5!), la traduzione dalle lingue classiche ha dato a chi l'ha praticata nella scuola italiana, fra esercizio al *problem solving*, sviluppo delle competenze testuali sia ricettive che produttive, educazione ad una «intuizione storicistica del mondo e della vita», educazione alla molteplicità dei punti di vista, «educazione alla distanza»⁶⁹.

⁶⁸ Si veda anche il «tutor di greco antico» illustrato in CASERTA, CESARETTI 2025.

⁶⁹ Ne parla Paola Mastrocola in MASTROCOLA, RICOLFI 2021, pp. 117-125, in relazione alla lettura dei testi della letteratura italiana, soprattutto di quella temporalmente più lontana dal nostro tempo, nella scuola. *A fortiori*, il concetto vale per la lettura in lingua originale di testi greci e latini, in cui la lontananza è doppia, linguistica e culturale (ed è una distanza ben maggiore che nel caso di testi in lingue straniere della cultura occidentale).

Troveremo qualcosa di altrettanto valido come strumento per la «formazione generale della personalità»? Cento anni fa Gramsci, da cui abbiamo tratto appunto questa espressione, «formazione generale della personalità», osservava quanto segue, con parole che ci sembrano ancora pienamente valide, e meritevoli pertanto di essere poste a conclusione di questo intervento:

«bisognerà sostituire il latino e il greco come fulcro della scuola formativa e lo si sostituirà, ma non sarà agevole disporre la nuova materia o la nuova serie di materie in un ordine didattico che dia risultati equivalenti di educazione e formazione generale della personalità»⁷⁰.

Bibliografia

1. ALLULLI G. (2022), *A proposito di “Diritto al successo formativo”*, Education 2.0. Rivista quindicinale, 23 marzo 2022. Consultabile *on line*: vd. Sitografia.
2. BETTINI M. (1989), *Il latino: una lingua o un rimorso?* la Repubblica, 22 luglio 1989.
3. BETTINI M. (2015), *Quelle inutili, anzi dannose versioni greche e latine*, la Repubblica, 5 marzo 2015.
4. BETTINI M. (2017), *A che servono i Greci e i Romani? L'Italia e la cultura umanistica*, Torino: Einaudi.
5. CASERTA C. (2025), *Oltre il fatto: storia controfattuale e Intelligenza Artificiale nella didattica dell'antico*, in MOSCONI G. (a cura di), *Antico & IA. Intelligenze artificiali e didattica del mondo antico: riflessioni e proposte*, Cassino: Edizioni Università di Cassino, pp. 153-194.
6. CASERTA C., CESARETTI L. (2025), *Ripensare il recupero (non solo) estivo: un tutor di greco antico basato su intelligenza artificiale*, Bricks, 14, n. 5, giugno 2025, pp. 61-68. Consultabile *on line*: vd. Sitografia.
7. CAVALLI SFORZA L. (1993), *Studiando studiando*, la Repubblica, 7 novembre 1993, p. 33.
8. CHATTERJI A., CUNNINGHAM T., DEMING D. J., HITZIG Z., ONG C., SHAN C. Y., WADMAN K. (2025), *How People Use ChatGPT*, NBER Working Paper Series, Working Paper 34255, September 2025, pubblicato sul sito di «NBER. National Bureau of Economic Research», DOI 10.3386/w34255. Consultabile *on line*: vd. Sitografia.
9. CIANFROCCA G. (2025), *Intelligenza Artificiale e traduzione contrastiva. Il caso Sulpicia*, in MOSCONI G. (a cura di), *Antico & IA. Intelligenze artificiali e didattica del mondo antico: riflessioni e proposte*, Cassino: Edizioni Università di Cassino, pp. 85-128.
10. CITERNESI S. (2023), *Versionari nel Duemila? Riflessioni sulle pratiche traduttive dalle lingue classiche nei trienni liceali*, Atene & Roma, Nuova Serie Seconda, 17, pp. 84-99.
11. 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*

⁷⁰ GRAMSCI 1975, p. 1546.

- antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna: il Mulino, pp. 423-441.
12. CONDELLO F. (2018), *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*, Milano: Mondadori.
 13. CUFFARI S. V. (2025a), *Prometeo o automa? L'Intelligenza Artificiale come risorsa critica per la didattica della storia e delle letterature antiche*, in MOSCONI G. (a cura di), *Antico & IA. Intelligenze artificiali e didattica del mondo antico: riflessioni e proposte*, Cassino: Edizioni Università di Cassino, pp. 19-47.
 14. CUFFARI S. V. (2025b), *L'Intelligenza Artificiale come facilitatore cognitivo: un'esperienza didattica nell'insegnamento della storia antica*, in MOSCONI G. (a cura di), *Antico & IA. Intelligenze artificiali e didattica del mondo antico: riflessioni e proposte*, Cassino: Edizioni Università di Cassino, pp. 129-152.
 15. DE MICHELI G. (2003¹⁵), *ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ. Versioni greche per il biennio*, Milano: Principato (1993¹).
 16. DE BERNARDIS G., SORCI A. (2021⁵), *L'ora di versione. Testi, autori e temi di latino*, Bologna: Zanichelli (2017¹).
 17. DIGITAL EDUCATION COUNCIL (2025), *Digital Education Council Global AI Faculty Survey 2025*, January 20, 2025, pp. 1-41. Consultabile on line: vd. Sitografia.
 18. DI GENNARO D. C., ZOLLO I., AIELLO P. (2016), *Il Responsive Teaching come strategia per una didattica inclusiva*, *Formazione & Insegnamento*, 14, 2, 2016, pp. 143-152.
 19. DOMENICI G. (2003³), *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari: Laterza.
 20. ECO U. (1964), *Apocalittici e integrati. La cultura italiana e le comunicazioni di massa*, Milano: Bompiani.
 21. GRAMSCI A. (1975), *Quaderni del carcere. A cura di V. Gerratana. Vol. III*, Torino: Einaudi.
 22. MAGGIORINI D. (2025), *Di-AI-logando con gli antichi: un'esperienza didattica di letteratura latina*, *Bricks*, 14, n. 5, giugno 2025, pp. 132-138. Consultabile on line: vd. Sitografia.
 23. MASTROCOLA P., *Contro la scuola facile*, *Il Sole 24 Ore*, 29 maggio 2016.
 24. MASTROCOLA P., RICOLFI L. (2021) *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, Milano: La nave di Teseo.
 25. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO (2025), *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche. Versione 1.0 – Anno 2025*, Allegato al D.M. n. 166 del 09/08/2025, pp. 1-34. Consultabile on line: vd. Sitografia.
 26. MOSCONI G. (2001), *Passato e presente nella didattica storica. Spunti di riflessione fra l'Epitaffio di Pericle e la Costituzione Italiana*, *Scholia. Didattica*, 3, 3, pp. 47-61.
 27. MOSCONI G. (2002), *"A che serve (insegnare) la storia": il valore formativo della critica storica (alcuni spunti di riflessione da Marc Bloch)*, *Scholia. Didattica*, 4, 1, pp. 53-68.
 28. MOSCONI G. (2020), *Storia e letterature antiche nella scuola: tre criteri per la selezione necessaria*, in IODICE M. G., MARCHETTA A. (a cura di), *Delectat varietas. Miscellanea di Studi in memoria di Michele Coccia*, Roma: Borgia Editore, pp. 157-211.
 29. OPENAI (2025), *How people are using ChatGPT*, OpenAI, September 15, 2025. Consultabile on line: vd. Sitografia.
 30. RICOLFI L. (2016), *Il problema è la difficoltà, non il latino*, *Il Sole 24 Ore*, 16 ottobre 2016.

31. RUSSO L. (2018), *Perché la cultura classica. La risposta di un non classicista*, Milano: Mondadori.
32. SIEGEL D. J. (2014), *La mente adolescente*, Milano: Raffaello Cortina Editore (traduzione italiana di *Brainstorm: The Power and Purpose of the Teenage Brain*, New York 2014).
33. TECNICA DELLA SCUOLA (REDAZIONE) (2025), *Non c'è più scuola senza ChatGpt, il traffico crolla se gli istituti sono chiusi. L'esperto: "Usato solo come scorciatoia"*, Tecnica della Scuola, 09 agosto 2025 (articolo di Redazione). Consultabile *on line*: vd. Sitografia.
34. THINK TANK TORTUGA (2025), *Generazione AI. La nuova sfida della scuola* (Tortuga Policy Reports), settembre 2025, pp. 1-40. Consultabile *online*: vd. Sitografia.
35. TONELLI G. (2016), *Perché la versione serve a un fisico*, Il Sole 24 Ore, 28 agosto 2016.
36. WALSH J. D. (2025), *Everyone Is Cheating Their Way Through College*, New York Magazine, May 7, 2025. Consultabile *on line*: vd. Sitografia.
37. WIGGERS K. (2024), *Why is ChatGPT so bad at math?* TechCrunch, October 2, 2024. Consultabile *on line*: vd. Sitografia.

Sitografia

1. ALLULLI 2022:
<https://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/a-proposito-di-diritto-al-successo-formativo.shtml>
2. CASERTA, CESARETTI 2025:
<https://www.rivistabricks.it>
3. CHATTERJI *ET AL.* 2025:
<https://www.nber.org/papers/w34255>
4. DIGITAL EDUCATION COUNCIL 2025:
<https://www.digitaleducationcouncil.com/post/digital-education-council-global-ai-faculty-survey>
5. MAGGIORINI 2025:
<https://www.rivistabricks.it>
6. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO (2025):
https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/MIM_Linee+guida+IA+nella+Scuola_09_08_2025-signed.pdf/b70fdc45-4b75-1f7e-73bfeab12989b928?t=1756468797694
7. OPENAI 2025:
<https://openai.com/index/how-people-are-using-chatgpt/>
8. TECNICA DELLA SCUOLA (REDAZIONE) 2025:
<https://www.tecnicadellascuola.it/non-ce-piu-scuola-senza-chatgpt-il-traffico-crolla-se-gli-istituti-sono-chiusi-lesperto-usato-solo-come-scorciatoia>
9. THINK TANK TORTUGA 2025:
<https://www.tortuga-econ.it/2025/09/17/generazione-ai/>

Intelligenze Artificiali, didattica dell'antico e traduzione dalle lingue classiche.
Perché essere sia Apocalittici che Integrati
Gianfranco Mosconi

10. WALSH 2025:
<https://nymag.com/intelligencer/article/openai-chatgpt-ai-cheating-education-college-students-school.html>
11. WIGGERS 2024:
<https://techcrunch.com/2024/10/02/why-is-chatgpt-so-bad-at-math/>

