

TRA GRECO ANTICO, ITALIANO E L2: TRADUZIONI CONTRASTIVE DI OMERO

This paper is based on a historical and cultural contextualisation of the debate on the renewal of the teaching of Ancient Greek in Italian high schools. It puts forward a didactic proposal to introduce students in the Italian classical high school to the study of archaic Greek epics, and Homer in particular. The proposal is grounded in the in-between spaces offered by the guidelines of the Italian Ministry of Education, combining the study of civilisation and multilingual contrastive translation as a useful resource for dealing with three passages of the first book of the *Iliad* (Il. I 17-21, 37-42, 446-74).

● **Andrea Taddei**
| Università di Pisa



A. Taddei è Prof. associato di *Lingua e letteratura greca* all'Università di Pisa, dove insegna anche *Antropologia del Mondo Antico* e *Didattica del greco*, ed è Direttore della Formazione docenti di latino e greco per i licei. Il suo ultimo libro è *Heortè. Azioni sacre sulla scena tragica euripidea* (Pisa 2020).

1. «Il Duale rare volte s'usa»

Il dibattito intorno a modalità e tempistiche da dedicare all'insegnamento liceale del greco ha conosciuto una recente vitalità, non solo in Italia dove il calo costante di iscrizioni al liceo classico è un forte stimolo per la discussione (Taddei, 2024a).

Non è questa la sede per ricostruire un dibattito, che ha radici lontane nel tempo e che qui riprenderemo invece per la sola parte che riguarda il rapporto tra apprendimento morfologico e acquisizione dei contenuti. L'esigenza di riformulare forme, modalità e tempistiche dell'apprendimento del greco era per esempio già espressa alla metà del '700, quando il gesuita Michele Del Bono pubblicava il suo *Breve metodo per facilmente apprendere la lingua greca*, stampato a Palermo nel 1757 (Del Bono, 1757: sul manuale di Del Bono, cfr. Roscalla, 2016: 44). In esso, l'autore esprimeva un'esigenza di praticità e brevità che intendeva superare le forme di apprendimento sistematiche

proprie del cosiddetto metodo grammaticale-traduttivo, ancora oggi alla base di molti manuali di lingua greca in uso nei licei.

Scriveva infatti M. Del Bono nella premessa «Ai lettori»:

Se avrete fatta riflessione al titol prefisso, non vi aspetterete, cred'io, in questo libricciuolo qualche nuova grammatica per l'apprendimento della greca favella. Quel, ch'io mi sono proposto qui, e quel, che voi potete sperare, altro non è, che un metodo alquanto più breve di quello, che tengono le altre grammatiche, tutte buone, e pregevoli, e uno stile alquanto più accomodato alla tenue capacità de' fanciulli. [...] Certo è, che in questa Grammatica si sono a bella posta tralasciati quei precetti, che hanno della difficoltà, e riescono in pratica di poco profitto. [...] Gradite intanto questa picciola mia fatica, la quale gioverà, se pur non m'inganno, e per cominciare, e per proseguire ad apprendere una lingua, qual'è (sic) la greca, oggimai necessaria a chi vuole fare professione d'uomo erudito. (Del Bono, 1757: 3).

«Per sfruttare appieno il nesso *Lingua e cultura greca* molto dipende dall'ampiezza di significato che si intende dare al sostantivo *cultura*, che sarà da declinare nel più ampio senso antropologico della nozione.»

È evidente un'esigenza di rapidità e brevità, che nel «*libricciuolo*» di Del Bono si traduce nella illustrazione delle dieci declinazioni del greco (cinque «normali», cinque «contratte»: le prime cinque sono ulteriormente distinte in quattro parisillabe e una imparisillaba) e in affermazioni che – diciamo così – agevolano gli studenti nella scelta degli argomenti sui quali valga, o valga meno, la pena spendere le proprie energie: affermare che «*Il Duale rare volte s'usa*» è per lo studente più la costruzione di un alibi, che non un'indicazione didattica. D'altra parte, si danno anche indicazioni di studio pratiche in senso proprio, come quella che suggerisce un apprendimento mnemonico della declinazione dell'articolo in questa forma:

Se volete subito mandarvi a memoria questi articoli, recitate tutt'i casi d'ogni numero in una sola parola: e.g. articolo maschile: ó, τοῦ, τῷ, τόν, otutoton, l'istesso s'intenda degli altri casi.

Si tratta di una risposta pratica – fondata su un apprendimento mnemonico decontestualizzato – ad un'esigenza già allora percepita come reale, pure in un quadro di contiguità con le forme parlate del greco moderno che determinano, per esempio, le regole della pronuncia esposte in quel medesimo manuale (Del Bono, 1757: 6-8).

È d'altra parte evidente che l'aggancio alla esperienza personale del discente, descritta in termini di praticità, facilità di memorizzazione, opportunità di rientrare nella categoria di «*uomo erudito*», costituisce un elemento su cui Del Bono fa leva per rivitalizzare l'insegnamento e l'apprendimento del greco.

Non è dunque nuova l'esigenza di accelerare – oggi lo si fa con mezzi diversi (Aurora, 2022; Ruggiero, 2025) – il processo che conduce alla comprensione del significato di un testo, anche prima del completamento dell'apprendimento morfosintattico.

Dal 2010 l'insegnamento delle discipline nelle scuole secondarie è organizzato dalle *Indicazioni nazionali*, che hanno sostituito i precedenti *Programmi ministeriali* introducendo non poche differenze nel modo (meno prescrittivo per i docenti: dalla nozione di «programma» si è passati a quella di «indicazione»), nei contenuti e nella denominazione stessa delle

materie. Per *Lingua e cultura greca* sono d'altra parte le stesse *Indicazioni* a prevedere, nel primo biennio, l'acquisizione di «competenze linguistiche funzionali alla comprensione e alla traduzione di testi d'autore»¹, che studentesse e studenti affrontano a partire dal secondo biennio, durante il quale si prevede che prosegua l'«allenamento alla traduzione di testi d'autore».

Per sfruttare appieno il nesso *Lingua e cultura greca* molto dipende dall'ampiezza di significato che si intende dare al sostantivo *cultura*, che sarà da declinare a mio avviso nel più ampio senso antropologico della nozione (Aime, 2013). Insistere su questo punto apre opportunità didattiche non sempre sfruttate dalle e dagli insegnanti, che hanno l'occasione di insistere su quanto i fatti di civiltà possano essere utili per l'apprendimento linguistico, a partire dalla messa in prospettiva proprio delle scelte traduttive adottate dai vari interpreti: è in questo senso che, se bene impostato, un'esperienza di traduzione contrastiva può aprire prospettive del tutto nuove per restituire al greco la centralità di cui dicevo in apertura.

«*Educare all'antico*» (Di Donato & Taddei, 2024) comporta infatti la necessità di sintonizzare le proprie categorie interpretative per arrivare a comprendere dall'interno, in prospettiva emica, testi dei quali gli studenti fruiscono entro un contesto di civiltà del tutto differente, prima di tutto in termini di fruizione dell'opera letteraria: è insistendo sulla differenza, e non su un'inesistente e retorica identità, tra noi e i Greci che si possono sollecitare nuova motivazione e nuove competenze in studenti nati a partire dal secondo decennio del secolo XXI.

¹ Le *Indicazioni* sono state emanate nel 2010 e sono oggetto, nel momento in cui si scrive, di una revisione ad opera del Ministero dell'Istruzione e del Merito. Entreranno in vigore a partire dall'anno scolastico 2027/2028.

2. Leggere l'*Iliade* in lingue diverse

Intendo ora riferirmi allo studio dei poemi omerici così come praticato al terzo anno di liceo classico italiano, quando lo studio dell'epica viene proposto a discenti che, tendenzialmente, hanno (o dovrebbero avere) completato l'apprendimento della morfologia e dei principali elementi di sintassi (Favini, 2010), o almeno quelli utili per lo studio della poesia omerica nella quale, come è noto, è la paratassi a prevalere.

Cominciare a studiare la letteratura greca leggendo Omero è una tautologia. È quasi un'ovvietà cominciare dall'inizio dell'*Iliade*, il cui *incipit* gode di una fortuna che – nella tradizione letteraria italiana – passa per la versione di Vincenzo Monti. Quest'ultima era molto diffusa nella manualistica della seconda metà del secolo scorso, prima dell'introduzione di traduzioni più recenti (Taddei, 2024b) ed è importante anche per lo sviluppo stesso della storia letteraria, soprattutto per il dialogo con l'opera di U. Foscolo, un autore il cui studio gli studenti affronteranno l'anno successivo. Si tratta, tra l'altro, di un lavoro che si inquadra anche all'interno di una sperimentazione didattica, fondata sulla nozione di competenza testuale avanzata, avviata presso l'Università di Pisa in collaborazione con molti licei italiani con lo scopo di contrastare l'impoverimento linguistico (CECIL per la Scuola: URL <https://cecil.fileli.unipi.it/scuola/>)

Se è inevitabile iniziare confrontando le possibili traduzioni di Μῆνιν ἄειδε θεὰ e richiamare proprio la polemica di Foscolo intorno ad una traduzione, quella di Vincenzo Monti, divenuta quasi proverbiale in italiano («Cantami, o Diva, del Pelide Achille...»), cfr. Morani, 1989), è altrettanto probabile che chi insegna greco si limiti alla traduzione del prologo, trovandosi nella necessità di scegliere gli episodi più significativi non solo dell'*Iliade* ma anche dell'*Odissea*. Per il primo biennio, le *Indicazioni* prevedono infatti un percorso che giunge fino alla fine del IV secolo (*Indicazioni*: 201).

La mia riflessione riguarda la molteplicità dei livelli d'indagine nella quale possono essere attivamente coinvolti studenti ai quali il testo iliadico sia proposto entro la «antologia omerica» che le *Indicazioni*

nazionali suggeriscono per il terzo anno (*Indicazioni*: 202). Piegare la nozione di «antologia» ad un'esigenza didattica non ne tradisce il senso etimologico, soprattutto se la scelta riguarda tre brevi sezioni del primo canto dell'*Iliade* che determinano i meccanismi su cui in fondo si regge l'intero epos.

Entro un'unità didattica di otto ore di 60 minuti, seguite da una di verifica orale, e distribuita quindi su tre settimane di lezione, interamente dedicate a questo argomento, propongo siano letti, tradotti e commentati il prologo (*Il.* I 1-7) e i tre interventi di Crise all'interno del primo canto dell'*Iliade* (*Il.* I 17-21, 37-42, 446-74).

Si tratta di due sezioni molto brevi e una più lunga, utile perché permette di considerare anche cruciali elementi di civiltà, relativi al modo in cui si svolgeva un sacrificio, un tema che consente approfondimenti di sicuro interesse, anche alla luce dei più recenti orientamenti della ricerca zooarcheologica (Morton, 2024)

Fondandosi sulla bibliografia esistente (Di Donato, 2014: 163-185), è possibile illustrare quanto la violazione della nozione antropologica di reciprocità sia alla base tanto dell'avvio del poema, quanto dei molti passaggi che conducono alla sua conclusione, quando l'esigenza di vendetta non può essere elusa da Achille. Confrontare e mettere in serie le tre sequenze di testo offre dunque la possibilità di leggere questi primi versi omerici non solo come uno strumento utile ad affrontare uno dei primi scogli linguistici (l'amalgama artificiale proprio della dizione epica: Kirk, 1985: 5), ma come vera via di accesso alla lingua, alla letteratura e alla civiltà greca (Di Donato, 2006: 35-65).

Quando si lavora in aula con la traduzione contrastiva è opportuno limitare il confronto a un numero ridotto di esempi, che l'insegnante ritenga significativo per riflettere sulla pratica del tradurre e indugiare, in particolare, su nessi sintattici ed elementi morfologici. Per la mia proposta appare invece importante estendere la quantità di traduzioni prese in esame, estendendo il confronto anche a testi in lingue diverse dall'italiano, evitando di limitarsi alle traduzioni più recenti.

Buona parte degli attuali docenti dei licei italiani si è infatti formata in un liceo

classico diverso da quello in cui ora insegna, ma i più giovani tra gli immessi in ruolo negli ultimi anni (in particolare 2022, 2024, 2025) si trovano ad insegnare in un contesto istituzionale sostanzialmente immutato rispetto a quello nel quale essi si sono formati circa dieci anni fa. Fra le differenze più rilevanti tra queste due generazioni di docenti, c'è proprio quella che riguarda l'apprendimento linguistico L2 che, fino al 2010 e salvo alcune sperimentazioni, era confinato al solo primo biennio e corrispondeva in buona sostanza al proseguimento della lingua straniera studiata alla secondaria di primo grado.

Per gli studenti che frequentano il liceo classico oggi è invece legittimo considerare un prerequisito acquisito una conoscenza di buon livello per la lingua inglese (almeno A2), e almeno elementare (A1) di una seconda lingua straniera studiata alla scuola secondaria: all'inglese si affianca infatti, a seconda dei singoli studenti, il francese, lo spagnolo, il tedesco.

3. Lingua e cultura del sacro: analisi di un caso

Non è solo per limiti di spazio che si evita qui di sviluppare singoli esempi di confronto, che dovranno essere invece modulati a seconda della pratica didattica quotidiana (diversa di anno in anno, di classe in classe) e delle competenze possedute dalla classe nella quale il tema viene affrontato.

È possibile, tuttavia, almeno suggerire la possibilità di procedere per campi semantici omogenei. Un esempio è il campo del sacro, perché permette un doppio livello di approfondimento, ad un tempo disciplinare e transdisciplinare. In quale modo vengono tradotte forme come ἀζόμενοι (Il. I v. 21), ἐκήβολον (v. 21), ἱερεύς (23), ἀμφιβέβηκας (v. 31), Σμινθεῦ (v. 39), e come vengono resi nelle varie lingue i termini che descrivono oggetti, strumenti usati e parti anatomiche degli animali coinvolte durante il sacrificio descritto ai vv. 457-74?

Osservare – anche grazie a strumenti come la Stazione lessicografica della Accademia della Crusca (URL: www.stazionelessicografica.it) – la profondità storico-linguistica di singoli termini nella tradizione letteraria italiana, consente

di cogliere da dove arrivano scelte specifiche di singoli traduttori (l'alternanza tra «figlio di Peleo» e «Pelide», per limitarsi a un esempio) e permette un importante lavoro di costruzione di una strategia didattica verticale, cioè un lavoro coordinato tra il primo biennio e gli anni successivi, nel caso in cui la cattedra sia strutturata su italiano e greco, oppure di collaborazione con l'insegnante di italiano se questa disciplina è affidata ad un(a) collega (in Italia possono darsi molte combinazioni, pur sempre all'interno della classe di concorso a13: *Discipline letterarie, latino e greco nel liceo classico*: cfr. *Classi di concorso 2024*, allegato a).

Allo stesso tempo, sollecitare gli studenti intorno alla competenza lessicale da loro acquisita in una diversa lingua permette di comprendere quanto stratificati e culturalmente determinati siano i livelli di significazione, e quanto la legittimità di alcuni significati in una lingua (*priest* inglese, che discende da *presbiter* latino, per ἱερεύς) finisca per essere approssimativo per non dire sbagliato in un'altra (nella lingua italiana, «prete» ha denotazioni più marcate rispetto a sacerdote, anch'esso pure connotato in ambito ecclesiastico). La somiglianza tra i significati – che di fatto è prima chiave di accesso al lessico plurilingue – può così funzionare come base di un ragionamento che parta dagli elementi di analogia tra le diverse lingue, ma per insistere subito sulle radicali differenze a livello del significato, espressione di civiltà diverse.

Si tratta solo di esempi che possono essere arricchiti dalla visione sulla *Digital Board* di ricostruzioni di sacrifici antichi, come praticate da studiosi di zooarcheologia le cui ricerche sono saldamente ancorate al lavoro sui testi (Rollenhagen, 2021).

Anche nozioni come quelle di onore (per tradurre γέρας) e di vendetta (per introdurre il campo semantico del verbo τίνω al v. 42) consentono di sollecitare associazioni specifiche e percorsi linguistici di straordinario interesse (Delle Donne, 2024), come può essere il campo semantico di una nozione – quella di vendetta – che coinvolge istituti socialmente determinati e diversamente inglobati e superati dai sistemi giudiziari a noi contemporanei. Una simile nozione contiene forme di persistenza che lasciano tracce in ambiti dialettali (penso alla nozione

sarda di *disamistade*, che in italiano è conosciuta dal '400 ma che al dialetto sardo arriva dallo spagnolo) e in nozioni sulle quali è opportuno sollecitare, attraverso la mediazione delle traduzioni, la sensibilità di adolescenti che affrontano anche percorsi di educazione civica trasversale, istituiti con Decreto Ministeriale 92/2019 e disciplinati dalle linee guida pubblicate con Decreto Ministeriale n. 35/2020.

4. Conclusioni

Si tratta, come è evidente, di percorsi che le e gli insegnanti possono costruire in piena autonomia, anche e soprattutto sulla base delle conoscenze e competenze linguistiche dei discenti, della loro storia familiare (mi riferisco ovviamente a studenti nelle cui famiglie d'origine si conosca e/o si parli una lingua diversa da quelle sopra identificate). Oltre ai dizionari storici delle lingue -e, all'occorrenza, anche dei dialetti – che di volta in volta siano coinvolte (ormai facilmente accessibili in rete) sarà essenziale considerare ovviamente i dizionari storici della lingua greca e, tra quelli disponibili, il *Dictionnaire étymologique* di P. Chantraine che ha nel suo sottotitolo il tratto denotativo più rilevante: si tratta infatti di fare «storia delle parole» (Chantraine, 1968), arrivando alle lingue moderne per tornare poi su quelle antiche, comprenderne il significato radicale, apprezzarne le variazioni morfologiche e seguirne l'evolversi nel fluire del tempo (Roscalla, 2024).

È probabilmente in questo che può consistere l'utilità tanto richiamata quando è in gioco l'opportunità di «continuare a studiare il greco» ancora oggi: non si tratta solo di offrire a un futuro medico la capacità di «vedere» un termine tecnico – un solo esempio: «sternocleidomastoideo» – in un modo diverso da *otutonto* di Del Bono ma di costruire, attraverso diversi modi contemporanei di misurarsi con le lingue antiche, confronti tra civiltà, capacità di comprendere e, all'occorrenza, tradurre civiltà diverse tra loro.

Non è infatti nella identità che si capisce il dialogo con gli antichi, ma nella differenza.

«Non è nella identità che si capisce il dialogo con gli antichi, ma nella differenza.»

Bibliografia

Aime, M. (2013). *Cultura*. Milano: Bollati Boringhieri.

Aurora, F. (2022). *Spoken Ancient Greek and Latin Today: An Overview and Some Reflections*. In: H. Lamers & S. Bär (Edd.), *Studia in Honorem Vibeke Roggen*. Oslo: Academic Publishing, pp. 523-542.

Chantraine, P. (1968, 2009³). *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire des mots*. Paris: Klincksieck.

Del Bono, M. (1757, 1759²). *Breve metodo per facilmente apprendere la lingua greca dato alla luce per opera del p. Michele Delbono della Compagnia Di Gesù ad uso delle scuole del Collegio, Palermo*.

Delle Donne, S. (2024). *Lessico e grammatiche del greco antico. Un tentativo di bilancio quantitativo*. In: *A scuola di greco*, Urbino: Urbino University Press, pp. 89-115. DOI: <https://doi.org/10.14276/iep.74.c179>

Di Donato, R. (2006). *Aristeuein. Premesse antropologiche ad Omero*. Pisa: ETS.

Di Donato, R. (2014²). *Hierà. Prolegomena a uno studio storico-antropologico della religione greca*, Pisa: Pisa University Press.

Di Donato, R. & Taddei, A. (2024) "Educare all'Antico". Teaching Classical Civilisation in Italian primary and lower secondary schools. *Journal of Classics Teaching*. 25(49), 48-51. doi:10.1017/S2058631023000648

Favini, L. (2010-2011). Latino e greco, *Nuova secondaria* 28.

Harrison, S. (2021). Jake Morton's Burning Questions. *Carleton College Voice*, <https://www.carleton.edu/voice/stories/jake-mortons-burning-questions/>

Classi di concorso (2024): <https://www.mim.gov.it/documents/20182/7975243/Tabella+A.pdf/>

Indicazioni Nazionali per gli obiettivi specifici di apprendimento per i licei, 2010 (https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_Liceo%20classico.pdf)

Kirk, G. (1985). *The Iliad. A Commentary*, Cambridge: Cambridge University Press.

Morani, M. (1989). Per una storia delle traduzioni dell'Iliade. *Orpheus* 10, 261-310.

Morton, J. (2024). From the butcher's knife to god's ears: The leg and tail in Greek sacrifice. In: J.-M. Carbon & G. Ekroth (Edd.), *From snout to tail. Exploring the Greek sacrificial animal from the literary, epigraphical, iconographical, archaeological, and zooarchaeological evidence* (ActaAth-4^o, 60). Stockholm : Swedish Institute at Athens, pp. 21-32.

Rollenhagen, K. (2021). *Lamb Sacrifice at Spring Wind Farm*, <https://kallierollenhagen.com/blog/2021/lamb-sacrifice-at-spring-wind-farm> [consultato il 24.4.2025].

Roscaglia, F. (2016). *Greco, che farne?* Pisa: ETS.

Roscaglia, F. (2024). Lingua e cultura nella didattica del greco antico: due obiettivi (in) conciliabili? In: A.T. Cozzoli, S. Delle Donne, A.T. Drago, G. Galvani, V. Garulli & E. Medda (Edd.), *A scuola di greco*. Urbino: Urbino University Press, pp. 303-310. DOI: <https://doi.org/10.14276/iep.74.c194>

Ruggiero, G. (2025). *Nea agoghè. Nuova didattica del greco antico*. Lecce: Milella.

Taddei, A. (2024a). Studio della civiltà, apprendimento linguistico e letterario: strategie didattiche. In: A.T. Cozzoli, S. Delle Donne, A.T. Drago, G. Galvani, V. Garulli & E. Medda (Edd.), *A scuola di greco*. Urbino: Urbino University Press, pp. 279-300. DOI: <https://doi.org/10.14276/iep.74.c193>

Taddei, A. (2024b). Un'*Odissea* di traduzioni. Percorsi omerici. Premesse per un'indagine. *Rivista di traduzione: teorie pratiche storie*, 10-33 <https://doi.org/10.13135/2975-0873/10992>