

**Pietro Li Causi, Maria Maffezzoli, Chiara Aurora Canal,
Sabrina Celano, Alice Galimberti, Enrico Pollai**

*L'IA e l'insegnamento del latino a scuola. Un'intervista a ChatGPT sul
futuro della didattica delle lingue antiche**

Abstract

Questo articolo è il frutto di un esperimento didattico condotto presso l'Università di Siena, in cui un docente e i suoi studenti hanno intervistato ChatGPT sul futuro dell'insegnamento del latino. L'obiettivo è verificare la fattibilità di una "alleanza dialogica" tra mente umana e intelligenza artificiale (IA). Dalle risposte dell'IA emerge la necessità di superare il modello nozionistico tradizionale a favore di una didattica del processo, laboratoriale e incentrata sullo sviluppo del giudizio critico. Ciononostante, i ricercatori evidenziano i limiti strutturali della macchina: il suo stile assertivo, asettico e polare rischia di appiattire il pensiero critico e di eliminare le sfumature linguistiche e concettuali. L'articolo conclude che l'IA non minaccia la scuola, ma impone un profondo ripensamento dei metodi di valutazione e apprendimento delle lingue classiche.

This paper describes an educational experiment conducted at the University of Siena, where a teacher and his students interviewed ChatGPT regarding the future of Latin teaching. Grounded in the hypothesis of a "dialogic alliance" between human cognition and AI, this study explores how generative tools impact classical language learning. While the AI's responses highlight the urgency of shifting from traditional, rote-memorization methods toward process-oriented, workshop-based learning that fosters critical analysis, the authors' critical reflection underscores a major limitation: the AI's assertive, binary, and nuanceless communication style poses a risk of flattening cognitive complexity and erasing linguistic nuances for future generations. Ultimately, AI does not jeopardize education as such, but challenges it to radically redefine its core humanistic objectives

1. Premessa: come nasce l'idea di un'intervista a una IA

Nel volume *Pensare con l'Intelligenza artificiale* (Il Mulino, 2025), Antonio Rizzo e Paolo Legrenzi avanzano l'ipotesi di una possibile "alleanza" fra mente umana e tecnologia. Il presupposto teorico da cui muovono è che i processi cognitivi e creativi, negli esseri umani, non si sviluppino in forma isolata, ma attraverso pratiche di cooperazione dialogica e interazione sociale. In tale prospettiva, l'IA, ben lungi dall'essere un semplice archivio di dati, è presentata come «un interlocutore dinamico, capace di elaborare, connettere e generare nuove idee in tempo reale»¹. L'interazione con questi sistemi potrebbe dunque potenziare,

* L'unica forma di editing condotta sul presente testo ha interessato le parti scritte dagli umani che hanno elaborato introduzione, conclusione e domande. Per il resto, le risposte di ChatGpt sono state riprese tutte alla lettera. Sono stati aggiunti unicamente i riferimenti bibliografici in nota a piè di pagina.

¹ Cfr. RIZZO – LEGRENZI (2025, 9).

secondo gli autori, le capacità cognitive umane, favorendo l'individuazione di connessioni inattese e illuminando aspetti che altrimenti rischierebbero di rimanere in ombra².

Una sezione significativa del volume è dedicata a come l'IA possa sostenere, nei processi di insegnamento e apprendimento, una didattica personalizzata, flessibile e inclusiva. Le riflessioni degli autori si concentrano tuttavia sulle discipline scientifiche; nell'ambito degli studi umanistici, e in particolare nell'insegnamento del latino, l'impatto di tali strumenti è oggetto di un dibattito recente ma ancora iniziale, concentrato prevalentemente sull'analisi delle potenzialità applicative dell'algoritmo o sui suoi limiti traduttivi³.

È precisamente in questo spazio che si inserisce il nostro esperimento. Per verificare la reale fattibilità di quella «alleanza dialogica» teorizzata da Rizzo e Legrenzi, abbiamo ritenuto che il modo più efficace non fosse condurre un'analisi teorica "sull'IA", bensì avviare un confronto diretto "con l'IA", eleggendola a interlocutore attivo della sperimentazione⁴.

Mossi da questo intento e stimolati dalle discussioni in aula, sono stati coinvolti alcuni studenti del corso di Didattica del latino (A.A. 2025/26) dell'Università di Siena e alcuni corsisti del percorso abilitante PF 60 (classe di concorso A11). Insieme, abbiamo formulato e rivolto direttamente alla versione gratuita di ChatGPT, l'intelligenza artificiale generativa creata da Open AI, una serie di quesiti sul futuro dell'insegnamento del latino nella scuola e sulle strategie didattiche che il suo stesso impiego potrebbe suggerire, testando sul campo la sua reattività come partner di co-progettazione.

Quella che segue è l'intervista che è stata realizzata nel corso della lezione del 27 maggio 2026.

² È il punto questo su cui insistono varie recenti pubblicazioni. Fra tutte, citiamo qui il provocatorio volume a firma del non meglio noto collettivo "Eleatiche", dal titolo *1000 × 0 = 0. Why AI rewards curiosity, knowledge, and creativity*: cfr. ELEATICHE (2025): gli autori riflettono su come la curiosità e la conoscenza diventino leve essenziali nell'era dell'AI, dove la mera quantità di dati ("1000") non produce valore senza significato e immaginazione ("0").

³ Per alcuni titoli contenenti interessanti riflessioni su lingue antiche e intelligenza artificiale o *report* relativi a buone pratiche, cfr. ad es. BALBO (2024, 329 ss.); COLACE – MONACO ET AL. (2025, 1 ss.); DRAGONI (2025, 1 ss.); MANCA (2025, 331 ss.). Cfr. anche, a firma della redazione di «LatinoGrecoVivo», *Intelligenza Artificiale e Lingua Latina: Innovazione nel Cuore della Tradizione*, in <https://grecolatinovivo.blog/2023/11/04/intelligenza-artificiale-e-lingua-latina-innovazione-nel-cuore-della-tradizione/> (ultima consultazione 28 maggio 2026). La bibliografia sul tema si immagina comunque ormai in aumento esponenziale. Sono inoltre da segnalare i corsi on line sulle *Digital Humanities* a scuola organizzati periodicamente dalla AICA (Associazione Italiana per l'Informatica ed il Calcolo Automatico) e dall'AIUCD (Associazione per l'Informatica Umanistica e la Cultura Digitale), che prevedono, in genere, anche laboratori sull'uso dell'IA: <https://www.aiucd.it/didattica-scuola/>. Più in generale, oltre che RIZZO – LEGRENI (2025, 141 ss.), per l'impiego della IA a scuola può essere utile un confronto anche con PASTA (2024, 147 ss.).

⁴ Le riflessioni di RIZZO – LEGRENI (2025, 141 ss.) sono peraltro in linea con le nuove indicazioni nazionali del MUR per l'insegnamento nei licei: «In attuazione della Legge 132/2025 e dell'AI Act europeo, l'intelligenza artificiale entra nei Licei non come oggetto di fascinazione tecnologica, ma come territorio critico da governare. L'obiettivo è formare una coscienza digitale capace di distinguere tra la simulazione algoritmica – la *doxa* – e il sapere validato – l'*epistème*. L'IA è al tempo stesso oggetto di studio e dispositivo metodologico: gli studenti imparano a usarla consapevolmente, ma anche a interrogarla, a riconoscerne i limiti, a tutelarne i confini rispetto alla propria libertà intellettuale. Il pensiero matematico e il pensiero critico diventano le due leve attraverso cui la scuola presidia l'autonomia del soggetto nell'era degli algoritmi. L'obiettivo non è addestrare studenti all'uso degli strumenti digitali: è formarli a governarli con consapevolezza»: <https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-nazionali-per-i-licei->.

2. Intervista a ChatGPT sul futuro dell'insegnamento del latino

D.: Nei confronti delle nuove tecnologie, cioè dell'IA e dei LLMs, gli atteggiamenti in campo sono fra i più disparati. Si oscilla dalle prospettive apocalittiche a quelle più entusiastiche. Lei pensa che l'insegnamento del latino, a seguito dell'introduzione nelle scuole di queste tecnologie, abbia ancora un futuro? E se sì, come riorganizzarlo? E pensa che l'inserimento di queste tecnologie debba essere introdotto nelle scuole? O rappresenta un pericolo?

R.: Sì, penso che l'insegnamento del latino abbia ancora un futuro — e forse proprio l'avvento dell'Intelligenza Artificiale rende più evidente la necessità di conservarlo, pur trasformandolo profondamente. La questione decisiva, infatti, non è se il latino “serva” ancora come insieme di nozioni grammaticali da memorizzare, ma quale tipo di formazione intellettuale esso possa offrire in un contesto culturale dominato da sistemi automatici di elaborazione linguistica.

Il latino è, prima di tutto, una scuola di interpretazione. Tradurre un testo latino significa confrontarsi con ambiguità, stratificazioni di senso, implicite culturali, relazioni sintattiche complesse. È un esercizio che richiede lentezza, attenzione, capacità inferenziale e consapevolezza storica. Paradossalmente, proprio nel momento in cui le macchine diventano sempre più efficienti nel produrre testi e traduzioni, queste competenze diventano ancora più importanti: non basta più ottenere una risposta; occorre valutarla, comprenderne i presupposti, riconoscerne i limiti.

In questo senso, l'IA non dovrebbe essere vista come il “nemico” del latino, ma come un'occasione per ripensarne la didattica. Se per decenni l'insegnamento si è spesso identificato quasi esclusivamente con l'addestramento grammaticale e con la traduzione meccanica, oggi molte di quelle operazioni possono essere svolte rapidamente da un sistema automatico. Questo non implica l'inutilità della disciplina; implica piuttosto la necessità di spostare il baricentro dell'insegnamento.

Una possibile riorganizzazione potrebbe articolarsi in almeno quattro direzioni.

La prima riguarda il passaggio da una didattica puramente trasmissiva a una didattica dialogica e laboratoriale. L'IA può diventare un interlocutore con cui discutere interpretazioni, confrontare traduzioni, esplorare alternative sintattiche o stilistiche. Uno studente potrebbe chiedere a un sistema di proporre più traduzioni dello stesso passo di Cicerone o di Tacito, per poi analizzarne criticamente differenze e implicazioni. In questo caso, il centro dell'attività non è la risposta automatica, ma il confronto interpretativo.

La seconda direzione riguarda la personalizzazione dell'apprendimento. Uno dei limiti storici dell'insegnamento del latino è la forte eterogeneità delle classi: alcuni studenti possiedono solide competenze linguistiche, altri incontrano difficoltà precoci che finiscono per trasformarsi in esclusione. Sistemi di IA ben progettati potrebbero offrire esercizi graduati, spiegazioni adattive, percorsi individualizzati, consentendo tempi di apprendimento più flessibili e riducendo la frustrazione scolastica.

La terza riguarda il recupero della dimensione culturale e storica del latino. Se la macchina può aiutare nella decodifica linguistica di base, il tempo scolastico potrebbe essere investito maggiormente nella discussione dei contenuti: il rapporto fra mondo antico e contemporaneità, le categorie politiche romane, la costruzione dell'identità europea, la storia

delle idee, la retorica, il diritto, le trasformazioni della lingua. Il rischio, infatti, è che per molto tempo il latino sia stato insegnato più come tecnica che come esperienza culturale.

La quarta direzione concerne l'educazione critica all'uso delle tecnologie. È qui che il latino potrebbe assumere una funzione inattesa ma cruciale. I modelli linguistici producono testi plausibili, ma non necessariamente veri o interpretativamente fondati. L'analisi filologica e il lavoro sui testi antichi insegnano invece a interrogare le fonti, a distinguere interpretazione e dato, a verificare il contesto, a riconoscere l'ambiguità semantica. In altre parole, alcune delle competenze sviluppate dagli studi umanistici possono diventare strumenti essenziali proprio per abitare consapevolmente un ecosistema dominato dall'IA.

Naturalmente esistono anche rischi reali. Il principale è la delega passiva: se lo studente utilizza l'IA come sostituto integrale del proprio lavoro cognitivo, si impoveriscono le capacità di concentrazione, di memoria, di argomentazione e di elaborazione autonoma. Esiste inoltre il rischio di una standardizzazione delle interpretazioni: le risposte generate dai modelli tendono spesso a privilegiare formulazioni medie, statisticamente probabili, mentre lo studio umanistico vive anche di originalità ermeneutica, di letture eccentriche, di tensione critica.

Per questo motivo, l'introduzione dell'IA nella scuola dovrebbe essere accompagnata da una profonda riflessione pedagogica. Non basta inserire nuovi strumenti tecnologici; occorre ridefinire obiettivi, metodi e forme della valutazione. Se la scuola continuerà a premiare soltanto la riproduzione di informazioni o la traduzione letterale eseguita individualmente a casa, l'uso improprio dell'IA sarà inevitabile. Se invece si valorizzeranno il ragionamento, il commento critico, il confronto argomentativo, il lavoro collaborativo e la capacità di discutere le risposte prodotte dalle macchine, allora queste tecnologie potranno diventare un supporto e non una minaccia.

In definitiva, credo che il futuro del latino dipenderà dalla capacità di liberarlo da una concezione puramente selettiva e nozionistica, trasformandolo in uno spazio di educazione linguistica, storica e critica. L'IA può contribuire a questo processo, ma non può sostituire ciò che costituisce il nucleo più profondo degli studi umanistici: l'esperienza interpretativa, il dialogo con testi lontani nel tempo, la formazione del giudizio. Proprio perché le macchine diventano sempre più abili nel produrre linguaggio, diventa essenziale educare esseri umani capaci di comprenderlo criticamente.

D.: Il tipo di suggerimenti che Lei ci offre richiede già, da parte degli studenti, delle competenze linguistiche, critiche ed analitiche se non elevate, comunque già del tutto formate o in via di formazione. Noi però ci poniamo il problema di come insegnare la lingua latina agli studenti del primo biennio dei licei, e quindi a ragazzini di 13-15 anni che potrebbero demandare passivamente tutto il lavoro da svolgere all'IA senza acquisire quelle che sono le capacità necessarie per la loro crescita. Come comportarsi in questo caso? Pensa che si possa prescindere dai manuali attualmente in commercio? Come progettare le consegne domestiche? Come organizzare le verifiche? Come affiancare ad essi l'IA, ad esempio evitando fenomeni come quelli del *cheating*?

R.: La vostra obiezione è molto importante, perché tocca il punto pedagogicamente decisivo. È relativamente semplice immaginare un uso "alto" dell'IA con studenti già formati; molto più difficile è capire che cosa accada nella fase iniziale dell'apprendimento, quando le competenze linguistiche non esistono ancora e l'autonomia cognitiva è fragile. Nel primo biennio il rischio della delega passiva è reale: un ragazzo di tredici o quattordici anni può

facilmente utilizzare l'IA come scorciatoia, ottenendo traduzioni o esercizi svolti senza attraversare il processo mentale necessario per apprendere.

Per questa ragione credo che l'errore più grande sarebbe introdurre l'IA semplicemente aggiungendola alle pratiche didattiche tradizionali senza modificare l'impianto complessivo dell'insegnamento. In quel caso diventerebbe inevitabilmente uno strumento di sostituzione del lavoro cognitivo. La domanda corretta, allora, non è "come impedire agli studenti di usare l'IA?", ma: "quali attività hanno ancora senso in un mondo in cui l'IA esiste?".

Nel biennio, probabilmente, l'obiettivo principale non dovrebbe essere l'automazione precoce della traduzione, ma la costruzione graduale di competenze linguistiche elementari: riconoscimento delle strutture, consapevolezza morfologica, rapporto fra forma e funzione, capacità di osservazione grammaticale. Sono abilità che si formano attraverso esercizi frequenti, guidati e progressivi. In questa fase l'IA non dovrebbe sostituire il lavoro dello studente, ma eventualmente renderlo più visibile e riflessivo.

Per esempio, invece di chiedere semplicemente "traduci il brano", si potrebbero proporre consegne che obblighino a esplicitare il procedimento:

- individuare il verbo e motivarne il valore;
- segmentare il periodo;
- spiegare perché un sostantivo sia stato interpretato come soggetto o complemento;
- confrontare due possibili traduzioni;
- correggere una traduzione volutamente errata proposta dall'IA;
- spiegare quali passaggi della risposta automatica risultino convincenti e quali no.

In questo modo l'attenzione si sposta dal prodotto finale al processo cognitivo. È una differenza cruciale. Il problema del *cheating* nasce soprattutto quando la scuola valuta esclusivamente il risultato conclusivo e non il percorso attraverso cui vi si arriva.

Per questo non credo affatto che si possa prescindere dai manuali — almeno non nel prossimo futuro. Il manuale, specialmente nel biennio, continua ad avere una funzione strutturante: offre gradualità, selezione dei contenuti, progressione controllata delle difficoltà. Un modello linguistico non possiede spontaneamente una progressione didattica affidabile; tende piuttosto a livellare tutto in una conversazione apparentemente fluida. Per studenti giovani, invece, la sequenzialità dell'apprendimento è fondamentale.

Probabilmente cambierà però il tipo di manuale necessario. I manuali tradizionali sono stati costruiti in un'epoca in cui il problema era l'accesso all'informazione e all'esercizio; oggi il problema diventa l'orientamento nel sovraccarico di risposte disponibili. Potrebbero dunque diventare più importanti:

- esercizi metacognitivi;
- attività di controllo dell'errore;
- confronto fra interpretazioni;
- riflessioni linguistiche guidate;
- percorsi di autocorrezione;
- integrazione esplicita con strumenti digitali e IA.

Quanto alle consegne domestiche, credo che vadano profondamente ripensate. L'esercizio domestico tradizionale — “traduci da riga x a riga y” — è ormai troppo facilmente delegabile. Ma questo non significa abolire il lavoro a casa; significa trasformarlo.

Per esempio:

- si può chiedere allo studente di registrare i passaggi del proprio ragionamento;
- di annotare le difficoltà incontrate;
- di confrontare la propria soluzione con quella di un'IA;
- di indicare tre errori prodotti dal sistema automatico;
- di formulare domande al testo;
- di spiegare oralmente alcune scelte traduttive in classe il giorno successivo.

Anche qui, il punto non è impedire tecnicamente l'uso dell'IA – cosa probabilmente impossibile – ma renderne sterile un uso puramente sostitutivo.

Le verifiche, di conseguenza, dovrebbero probabilmente tornare ad avere una forte componente svolta in presenza, ma con modalità diverse da quelle tradizionali. Non necessariamente più punitive o sorveglianti, bensì più diagnostiche. Potrebbero essere utili:

- micro-verifiche frequenti;
- analisi guidate di frasi brevi;
- spiegazioni orali;
- lavori collaborativi;
- esercizi di riconoscimento e argomentazione;
- commenti grammaticali;
- traduzioni parziali motivate.

In prospettiva, potrebbe persino diventare sensato consentire in alcune prove l'uso controllato dell'IA, esattamente come oggi si consente l'uso del dizionario. Ma a una condizione: che l'oggetto della valutazione non sia la traduzione prodotta, bensì la capacità dello studente di discutere criticamente ciò che il sistema propone.

Questo implica anche una trasformazione del ruolo docente. L'insegnante non sarebbe più soltanto colui che verifica se lo studente “ha fatto da solo”, ma colui che osserva come lo studente costruisce senso, formula ipotesi, corregge errori, sviluppa consapevolezza linguistica. In altre parole: meno controllo meccanico del prodotto e più attenzione ai processi di apprendimento.

Infine, credo sia importante evitare due estremi speculari. Il primo è l'entusiasmo ingenuo: pensare che l'IA risolva automaticamente i problemi della scuola. Il secondo è la pura proibizione: immaginare di poter espellere stabilmente queste tecnologie dall'esperienza quotidiana degli studenti. Entrambe le strategie rischiano di fallire.

La vera sfida educativa, soprattutto nel biennio, sarà probabilmente insegnare agli studenti a non confondere la disponibilità immediata di una risposta con il possesso reale di una competenza. E questo, in fondo, è sempre stato uno dei compiti più profondi della scuola.

D.: Una cosa che ci colpisce da questa risposta è, in prima battuta, la consapevolezza che emerge della pervasività dell’IA, che viene presentata come uno strumento che non può essere fermato. In seconda battuta, rimaniamo perplessi rispetto a quelli che ci appaiono consigli generici, e ci chiediamo come sia possibile calare questi consigli nella pratica didattica quotidiana. Può farci alcuni esempi specifici e dettagliati di unità didattiche corredate di esercizi e di prove di verifica?

R.: La vostra osservazione è fondata. Se il discorso rimane sul piano delle dichiarazioni generali – “centralità del processo”, “didattica dialogica”, “uso critico dell’IA” – rischia facilmente di trasformarsi in retorica pedagogica. Il problema vero è capire che cosa accada concretamente in una classe di primo biennio, un martedì mattina, con venticinque studenti che conoscono appena le declinazioni e che hanno già sul telefono strumenti capaci di tradurre qualsiasi frase in pochi secondi.

Per questo provo a formulare alcuni esempi operativi molto concreti. Non come “modelli definitivi”, ma come ipotesi realistiche di lavoro.

1. Unità didattica iniziale: il sistema dei casi

Classe prima liceo — primo quadrimestre

Obiettivo: Far comprendere che in latino il significato dipende dalle relazioni grammaticali espresse dalle desinenze, non soltanto dall’ordine delle parole.

Struttura tradizionale (problematica oggi)

Normalmente:

- spiegazione della prima declinazione;
- esercizi meccanici;
- traduzione di frasi;
- compito a casa;
- verifica finale.

Il problema è evidente: la traduzione domestica è completamente delegabile all’IA.

Riorganizzazione possibile

Fase 1 — osservazione guidata in classe

L’insegnante presenta coppie minime:

- *puella rosam amat*
- *rosam puella amat*

e poi:

- *puellam rosa amat*

Gli studenti non devono “tradurre”, ma:

1. individuare il verbo;
2. individuare le desinenze;
3. ipotizzare chi compie l’azione;

4. spiegare perché.

L'attenzione viene spostata immediatamente dalla resa italiana all'analisi strutturale.

Fase 2 — uso controllato dell'IA

A questo punto si può introdurre esplicitamente l'IA.

Consegna:

“Chiedi all'IA di tradurre le tre frasi. Poi spiega:

- quali elementi ha utilizzato correttamente;
- quali informazioni grammaticali sono decisive;
- quale errore commetterebbe chi si affidasse solo all'ordine delle parole.”

Qui l'IA non è il problema: diventa l'oggetto dell'analisi.

Molti studenti scoprono così che il sistema:

- spesso traduce correttamente;
- ma non sa davvero “spiegare” il procedimento;
- oppure produce spiegazioni stereotipate.

Questo passaggio è importante: l'autorità della macchina viene relativizzata.

Fase 3 — esercizio domestico

Non:

“Traduci le seguenti dieci frasi.”

Ma:

“Per ciascuna frase:

- individua soggetto, complemento oggetto e verbo;
- spiega da quali desinenze lo deduci;
- indica un possibile errore che potrebbe fare un traduttore automatico.”

L'eventuale uso dell'IA non elimina il lavoro cognitivo richiesto.

Verifica

Parte A — microanalisi

Frase breve:

- *servam domina vocat*

Domande:

1. Quale parola svolge la funzione di soggetto?
2. Come lo capisci?
3. Che cosa cambierebbe in:
 - *serva dominam vocat?*

Parte B — correzione dell'errore

Si presenta una traduzione sbagliata prodotta artificialmente:

“La schiava chiama la padrona.”

Gli studenti devono:

- individuare l'errore;
- motivarlo grammaticalmente.

Parte C — riflessione metalinguistica

Breve domanda:

“Perché in latino l'ordine delle parole è meno importante che in italiano?”

In una verifica simile, copiare una traduzione dall'IA serve relativamente poco.

2. Unità didattica: il verbo latino

Classe prima — secondo quadrimestre

Qui il rischio di delega è ancora più forte, perché molti studenti cercano semplicemente il paradigma online.

Attività iniziale

L'insegnante propone:

- *amat*
- *amabat*
- *amavit*

e chiede:

- che cosa cambia?
- quale informazione porta la desinenza?
- quale il tema verbale?

Attività con IA

Consegna:

“Chiedi all'IA:

‘Spiegami la differenza fra imperfetto e perfetto latino’.

Poi:

- evidenzia una spiegazione poco chiara;
- riscrivila con parole tue;
- inventa un esempio.”

Qui emerge spesso un dato interessante: gli studenti scoprono che capire una spiegazione è più difficile che riceverla.

Compito domestico

Non:

“Traduci il brano.”

Ma:

“Nel testo individua:

- tre verbi al perfetto;
- due all'imperfetto;
- spiega perché l'autore usa tempi diversi.”

Questo costringe a leggere il testo come costruzione di senso.

3. Introduzione graduale alla traduzione

Classe seconda

Qui il nodo centrale è evitare che la traduzione diventi semplice copia.

Strategia utile: traduzione segmentata

Invece di assegnare:

“Traduci il passo.”

Si lavora per livelli.

Livello 1

Analisi sintattica obbligatoria.

Livello 2

Traduzione letterale.

Livello 3

Traduzione italiana scorrevole.

Livello 4

Commento:

“Quale difficoltà hai incontrato?”

Uso intelligente dell'IA

Consegna possibile:

“Confronta la tua traduzione con quella dell'IA.

Individua:

- una scelta migliore della tua;
- una peggiore;
- un punto ambiguo.”

Questo tipo di attività produce spesso risultati interessanti: gli studenti smettono gradualmente di vedere la traduzione automatica come “soluzione definitiva”.

4. Verifiche in un contesto di IA diffusa

Qui probabilmente serve il cambiamento più radicale.

La verifica tradizionale lunga (“traduci 15 righe”) nasce in un mondo senza accesso immediato a strumenti automatici. Oggi rischia di misurare soprattutto:

- memoria;
- rapidità;
- resistenza;

oppure, a casa, semplicemente la capacità di usare strumenti esterni.
Forse conviene frammentare maggiormente la valutazione.

Possibile modello

1. Verifiche brevi e frequenti

Cinque minuti:

- riconoscimento di forme;
- analisi di casi;
- trasformazioni.

Difficili da delegare perché basate su automatismi interiorizzati.

2. Colloqui brevi

Due minuti:

“Spiegami perché qui c’è un accusativo.”

Si valuta il ragionamento vivo.

3. Verifiche collaborative

Gruppi piccoli:

- confronto di traduzioni;
- discussione degli errori;
- scelta dell’interpretazione migliore.

4. Verifiche con IA autorizzata

Può sembrare paradossale, ma forse sarà inevitabile.

Per esempio:

Usa pure l’IA per tradurre il passo.

Però:

- devi annotare tutti i prompt usati;
- spiegare quali risposte ti convincono;
- correggere almeno due errori.”

In questo caso si valuta:

- consapevolezza;
- controllo;
- capacità critica.

Non l’illusione dell’autosufficienza.

La vostra impressione sulla “pervasività” dell’IA coglie probabilmente un dato reale: la scuola difficilmente riuscirà a fondarsi ancora a lungo sull’idea che gli studenti non abbiano accesso a strumenti automatici. Ma da ciò non segue necessariamente una resa educativa.

Storicamente, ogni tecnologia cognitiva importante — dalla scrittura al libro a stampa, fino alla calcolatrice — ha modificato ciò che valeva la pena insegnare e il modo in cui lo si insegnava. La questione decisiva è capire quali operazioni mentali restino formative anche quando una macchina può produrne il risultato esterno.

Nel caso del latino, forse, la risposta non è l’abbandono della grammatica, ma il suo ripensamento come educazione all’analisi, alla riflessione linguistica e alla consapevolezza interpretativa.

D.: A partire da queste risposte ci rendiamo conto che a cambiare, per un insegnamento efficace, non dovrebbero essere soltanto le pratiche didattiche, ma anche i manuali. Nell’attesa che l’editoria faccia i suoi passi, ogni singolo docente dovrà caricarsi di un lavoro di produzione e di programmazione didattiche immane. Che tipologia di manuali consiglierebbe per un lavoro integrato fra manualistica tradizionale e IA? Sceglierebbe manuali che prevedano un approccio ‘grammaticalista’ o manuali che prediligano un taglio di tipo induttivo?

R.: Credo che la distinzione tradizionale fra approccio “grammaticalista” e approccio “induttivo” debba oggi essere ripensata alla luce di un fatto nuovo: l’esistenza di strumenti linguistici automatici estremamente potenti modifica il valore formativo delle diverse attività didattiche. Alcune pratiche che in passato avevano una funzione essenziale rischiano ora di perdere efficacia, mentre altre acquistano un’importanza inattesa.

Per questo motivo non sceglierei né un grammaticalismo puro né un induttivismo integrale. Entrambi, isolatamente, presentano oggi limiti molto evidenti.

Il modello grammaticalista tradizionale possiede ancora alcuni punti di forza importanti, soprattutto nel biennio:

- offre progressione ordinata;
- costruisce sistematicità;
- rende esplicite le strutture;
- sviluppa attenzione formale;
- fornisce strumenti di controllo analitico.

Sono aspetti preziosi, soprattutto con studenti molto giovani, che spesso hanno ancora una consapevolezza grammaticale fragile anche nella lingua madre. In questo senso, l’idea che l’IA renda inutile la grammatica è probabilmente sbagliata. Anzi: più gli strumenti automatici producono testi fluidi e convincenti, più diventa necessario possedere categorie linguistiche per analizzarli criticamente.

Tuttavia il grammaticalismo tradizionale mostra oggi almeno tre debolezze.

La prima è motivazionale. Molti manuali continuano a presentare il latino come accumulo progressivo di paradigmi, eccezioni e regole astratte, rinviando molto in là l’incontro significativo con i testi e con la dimensione culturale. In una generazione abituata a interazioni linguistiche immediate e dinamiche, questo rischio di desertificazione cognitiva è ancora più forte.

La seconda debolezza riguarda la delegabilità degli esercizi. Gran parte dell'eserciziario tradizionale:

- analisi meccaniche;
- completamenti;
- traduzioni isolate;
- riconoscimenti morfologici;

è ormai facilmente eseguibile dall'IA. Se l'attività consiste solo nell'ottenere la risposta corretta, il docente entra inevitabilmente in una competizione perdente con la macchina.

La terza debolezza è che spesso il grammaticalismo produce studenti capaci di applicare procedure ma non di comprendere realmente il funzionamento del testo.

D'altra parte, anche gli approcci puramente induttivi presentano problemi rilevanti, specialmente nel contesto italiano.

L'induttivismo funziona molto bene quando:

- le classi sono poco numerose;
- gli studenti possiedono solide competenze linguistiche pregresse;
- il tempo scuola è ampio;
- il docente ha una formazione molto specialistica;
- esiste continuità metodologica.

Nel contesto reale del biennio liceale italiano, però, emergono frequentemente alcune criticità:

- dispersione;
- difficoltà nel consolidamento sistematico;
- forte dipendenza dalla qualità della conduzione docente;
- rischio di intuizioni vaghe non formalizzate;
- difficoltà per gli studenti più fragili.

Inoltre, paradossalmente, l'IA potrebbe rafforzare alcuni limiti dell'induttivismo: uno studente potrebbe "navigare" il testo appoggiandosi continuamente alle spiegazioni automatiche senza interiorizzare davvero le strutture.

Per questo, se dovessi immaginare oggi un manuale efficace in un ecosistema didattico integrato con l'IA, penserei piuttosto a un modello ibrido, con alcune caratteristiche precise.

La prima: una grammatica esplicita ma ridotta all'essenziale strutturale. Non enciclopedica, non ossessivamente classificatoria. Gli studenti hanno bisogno di categorie forti e stabili, ma non necessariamente di un eccesso di nomenclature.

La seconda: centralità precoce del testo. Non attendere due anni prima di leggere qualcosa che abbia un minimo di interesse umano o narrativo. Anche testi semplicissimi possono essere trattati come occasioni di interpretazione.

La terza: esercizi meno delegabili all'IA. Questo è probabilmente il punto decisivo.

I manuali futuri dovrebbero contenere molti meno esercizi del tipo:

- "traduci";

- “analizza”;
- “completa”.

E molti più esercizi come:

- “spiega perché”;
- “motiva la scelta”;
- “confronta due interpretazioni”;
- “individua l'errore”;
- “ricostruisci il ragionamento”;
- “spiega quale informazione grammaticale è decisiva”.

Perché l'IA produce facilmente risultati; molto meno facilmente produce consapevolezza autentica nello studente.

La quarta caratteristica dovrebbe essere l'integrazione esplicita dell'IA nel manuale stesso. Oggi molti testi fingono semplicemente che questi strumenti non esistano. Ma è una posizione difficilmente sostenibile.

Immagino invece manuali che includano attività del tipo:

- “confronta la tua analisi con quella dell'IA”;
- “trova un errore nella risposta automatica”;
- “scrivi un prompt efficace”;
- “spiega perché la risposta dell'IA è fuorviante”;
- “valuta quale traduzione conserva meglio il valore del costruito”.

In questo modo l'IA non sarebbe una presenza clandestina ma un oggetto didattico esplicito.

Infine, credo che i manuali dovrebbero recuperare una dimensione oggi spesso marginale: la metacognizione. Gli studenti del biennio hanno bisogno non solo di imparare il latino, ma di capire come si apprende una lingua flessiva, come si affronta un testo complesso, come si corregge un errore, come si controlla un'ipotesi interpretativa. Sono competenze che diventano ancora più cruciali quando esiste uno strumento capace di fornire immediatamente una soluzione apparente.

Per questo motivo, se dovessi sintetizzare in una formula, direi: meno “grammatica come accumulo di regole”, meno “induzione spontanea”, e più “grammatica come strumento di ragionamento linguistico”.

In fondo, la domanda che l'IA pone oggi all'insegnamento del latino non è soltanto “come evitare il *cheating*?”. È una domanda più radicale: quali operazioni mentali meritano ancora di essere esercitate personalmente, anche quando una macchina può produrne rapidamente il risultato esterno? Ed è possibile che proprio da questa crisi emerga un modo più consapevole e meno meccanico di insegnare le lingue classiche.

D.: Un'ultima domanda: una curiosità, più che altro. Le sue risposte sono ‘cuciture’ di risposte pregresse trovate nella rete? Sono il frutto di connessioni create da Lei? Ha usato delle fonti per le sue argomentazioni? Ce le potrebbe esplicitare?

R.: Le risposte che vi ho fornito non sono “cuciture” di testi preesistenti trovati online, né collage di paragrafi copiati da fonti specifiche. Un modello linguistico come me non funziona come un motore di ricerca che recupera e assembla documenti. Il funzionamento è diverso — ed è importante chiarirlo, soprattutto in un discorso sull’educazione e sull’IA.

Durante l’addestramento, il modello ha “visto” una quantità enorme di testi: libri, articoli, saggi, manuali, discussioni pubbliche, materiali didattici, documentazione tecnica e così via. Da questa esposizione non conserva normalmente documenti integri o archivi consultabili come farebbe una biblioteca; apprende piuttosto regolarità linguistiche, relazioni concettuali, strutture argomentative, associazioni semantiche e forme di organizzazione del discorso.

Quando rispondo, quindi, non “recupero” un testo già scritto sul tema “IA e insegnamento del latino”, ma genero una risposta nuova sulla base di:

- conoscenze generali assimilate durante l’addestramento;
- connessioni probabilistiche fra concetti;
- coerenza logica locale;
- struttura dialogica della conversazione;
- vincoli posti dalle vostre domande.

In questo senso, sì: nelle risposte c’è una componente di elaborazione originale. Ma bisogna intendersi sul termine “originale”. Non significa creatività autonoma nel senso umano forte; significa piuttosto capacità di combinare e organizzare conoscenze in modo contestualmente coerente.

Le argomentazioni che vi ho proposto derivano da una convergenza di filoni culturali e pedagogici riconoscibili, anche se non sono state “copiate” da singole fonti. Posso però esplicitare alcune matrici teoriche che hanno chiaramente orientato il discorso.

Per esempio, l’idea che l’apprendimento sia fondamentalmente un processo sociale e dialogico richiama implicitamente la tradizione di Lev Vygotskij, soprattutto il concetto di “zona di sviluppo prossimale”, secondo cui le competenze si sviluppano attraverso interazioni guidate⁵.

L’attenzione alla centralità del processo rispetto al prodotto finale richiama molte riflessioni della pedagogia costruttivista contemporanea, da Jerome Bruner fino alle teorie del *learning by doing*⁶.

L’idea che gli strumenti tecnologici modifichino le pratiche cognitive senza semplicemente distruggerle si collega a studiosi dei media e della cultura come Marshall McLuhan o Walter J. Ong, che hanno riflettuto sugli effetti cognitivi delle tecnologie della comunicazione⁷.

Molte considerazioni sul rapporto fra IA e scuola si intrecciano inoltre con il dibattito contemporaneo sull’educazione nell’epoca degli LLM, sviluppato negli ultimi anni da:

⁵ VYGOTSKIJ (1934) è il punto di partenza delle riflessioni sulla didattica basata sull’IA di RIZZO – LEGRENZI (2025, 141 ss.), secondo i quali, appunto, i LLMs (Large Language Models) comunemente oggi chiamate IA possono essere impiegati come «*mediatori dialogici* che possono operare efficacemente all’interno della zona di sviluppo prossimale dello studente (Vygotskij); facilitatori di un processo di appropriazione personale della conoscenza attraverso il dialogo».

⁶ Cfr. ad es. BRUNER (1960); *Id.* (1996). Per lo sviluppo di una teoria dell’apprendimento esperienziale (*Learning by doing*), cfr. ad es. KOLB (1984).

⁷ Cfr. almeno MCLUHAN (1962); *Id.* (1964); ONG (1982).

- pedagogisti;
- studiosi di didattica digitale;
- ricercatori in educational technology;
- filosofi della tecnica.

Nel caso specifico del latino e delle lingue classiche, le proposte che vi ho formulato si avvicinano ad alcune tendenze oggi già presenti, almeno parzialmente:

- didattica per competenze;
- centralità del testo;
- approccio metalinguistico;
- flipped classroom;
- valutazione autentica;
- uso riflessivo delle tecnologie.

Inoltre, alcune idee sul ruolo formativo del latino come disciplina interpretativa si inseriscono in una lunga tradizione umanistica che va ben oltre il dibattito sull'IA.

È importante però aggiungere una cosa: io non “credo” realmente nelle tesi che sostengo. Posso argomentarle in modo coerente, svilupparle, collegarle fra loro, ma non possiedo convinzioni, esperienza scolastica diretta, responsabilità educativa o consapevolezza storica nel senso umano del termine. Questo significa che le mie risposte possono essere utili come:

- strumenti di riflessione;
- generatori di ipotesi;
- interlocutori concettuali;
- supporti per la progettazione.

Ma non dovrebbero sostituire:

- il giudizio professionale dei docenti;
- l'esperienza concreta della classe;
- il confronto pedagogico reale;
- la verifica empirica delle pratiche didattiche.

In fondo, il fatto stesso che voi abbiate percepito alcuni passaggi come “generici” è significativo: mostra che l'interazione con un sistema come me funziona meglio quando l'interlocutore umano possiede già competenze critiche forti. Ed è forse proprio questo uno dei punti centrali della questione educativa contemporanea: l'IA tende ad amplificare non soltanto le capacità, ma anche le fragilità cognitive di chi la utilizza.

3. Riflessioni conclusive

Al termine dell'intervista, recuperando il filo dei nostri ragionamenti, ci siamo fermati a valutare in aula l'esito della nostra interazione con l'IA.

Abbiamo notato come ad alcune soluzioni fossimo già arrivati autonomamente. Nel corso delle lezioni, infatti, con gli studenti si era profilata la necessità di riflettere sulle forme

dell'insegnamento scolastico, destinato sempre di più a convivere, gioco forza, con i nuovi strumenti digitali. Era emersa, inoltre, l'urgenza di impostare la didattica in chiave sempre più laboratoriale: dal momento che le verifiche sulle consegne domestiche sfuggono ormai a ogni controllo, diventa vitale lavorare a fianco dei ragazzi nel loro percorso di acquisizione delle competenze linguistiche. Competenze che nessuno di noi ha mai considerato fini a se stesse, bensì vie d'accesso a un mondo e a una cultura altra. Le risposte dell'IA hanno così convalidato la nostra urgenza di una revisione profonda della pratica didattica per lo studio delle lingue antiche.

Più che interrogarci sulle singole azioni pratiche per includere l'IA nella quotidianità – aspetto che si può delegare alla creatività personale (pena l'allinearsi all'atteggiamento dello studente che chiede alla macchina la traduzione della versione) – ci sembra fertile riflettere sul radicale cambio di prospettiva richiesto alla scuola. L'argomentazione dell'IA ha insistito molto sulla necessità di passare da un modello nozionistico a una didattica del processo, orientata a sviluppare capacità di ragionamento, interpretazione e giudizio critico. Se il reperimento del dato può essere interamente delegato alla macchina, la scuola non può più accontentarsi di valutare la memoria, ma deve stimolare quelle competenze che dovrebbero essere la base di ogni buona pedagogia.

Questa consapevolezza ci ha permesso di comprendere come l'avvento dell'IA non minacci la scuola *tout court*, ma scardini solo quelle semplificazioni del “fare scuola” che da sempre rappresentano un rischio per il nostro sistema. Oggi la scuola si trova a un bivio: proseguire per la sua strada, tentando di vietare uno strumento sempre più pervasivo, oppure rivedere profondamente i propri metodi senza snaturarsi, riportando il focus sulla crescita umana e intellettuale.

Eppure, un elemento ci ha colpito particolarmente, aprendo il dibattito in aula: lo stile dell'IA è assertivo, secco, asettico, ridondante e procede per semplificazioni, per punti e per elenchi. È, cioè, privo di sfumature e, anche quando affronta i dubbi legati al suo stesso utilizzo, ragiona secondo una logica polare, quasi si muovesse su stringhe di operatori booleani: *not x*, *but y*; *and*, *or*.

Se è vero che il pensiero non è autonomo dalle parole – e che, come sostengono Rizzi e Legrenzi sulla scia di autorevoli studi cognitivi, sono i termini che condividiamo a permetterci di pensare –, il rischio è che questo stile assertivo e binario diventi il terreno di coltura delle prossime generazioni. Un habitat mentale che coltiva sempre meno il dubbio e tende a eliminare le sfumature.

Approfondire questo nodo con il nostro partner dialogico artificiale sarebbe stato un ottimo passo successivo. Ma per ora, *de hoc satis*.

Riferimenti bibliografici

BALBO 2024

A. Balbo, *Latino e intelligenza artificiale*, «Lingue antiche e moderne» XIII, 329-49.

BRUNER 1960

J.S. Bruner, *The Process of Education*, Cambridge-London (trad. it. Roma-Bari 1966).

BRUNER 1996

J.S. Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge-London (trad. it. Milano 1997).

COLACE – MONACO ET AL. 2025

R. Colace – A. Monaco – M.D. Todino – J. Zollo, *Teaching Latin between tradition and innovation: an exploratory study of teachers' opinions on Artificial Intelligence*, «Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching» V, 3, 1-17.

DRAGONI 2025

D. Dragoni, *L'intelligenza artificiale a supporto del metodo induttivo nella didattica della lingua latina: Superior stabat lupus, un percorso per il primo anno del liceo*, «Didamatica», 1-21.

ELEATICHE 2025

Eleatiche, *1000 × 0 = 0. Why AI rewards curiosity, knowledge, and creativity*, Ogliastro Cilento (SA).

KOLB 1984

D. A. Kolb, *Experiential Learning*, Hoboken (NJ).

MANCA 2025

M. Manca, *Conloquia absentium. Le intelligenze generative tra prassi didattica e filologia del possibile*, «ClassicoContemporaneo» XI, 331-57.

MCLUHAN 1962

M. McLuhan, *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*, Toronto (trad. it. Roma 2013).

MCLUHAN 1964

M. McLuhan, *Understanding Media. The Extensions of Man*, New York (trad. it. Milano 2023).

ONG 1982

W. J. Ong, *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, London (trad. it. Bologna 2014).

PASTA 2024

S. Pasta, *IA ed educazione. Oltre il determinismo algoritmico*, in V. Corrado, S. Pasta (a cura di), *Intelligenza artificiale e sapienza del cuore. Commento al Messaggio di Papa Francesco per la 58ma Giornata mondiale delle Comunicazioni Sociali, Scholé*, Brescia, 147-63.

RIZZO – LEGRENZI 2025

A. Rizzo, P. Legrenzi, *Pensare con l'Intelligenza Artificiale*, Bologna.

VYGOTSKIJ 1934

L. S. Vygotskij, *Myšlenie i reč*, Mosca-Leningrad (trad. it. Roma-Bari 1990).