

«Io non credo che possa esistere qualche processo di pensiero senza esperienze personali.

Tutto il pensiero è meditazioni (Nachdenken), pensate in seguito a una cosa»

Hannah Arendt

«Mitsein

significa che essere nel mondo è sempre essere con altri e che essere con altri è una categoria fondamentale»

Martin Heidegger

Unum multiplex¹

Maria Cristina Ronc

Sono state fondamentalmente due le ragioni che hanno portato alla necessità di definire un modello di attività didattica per il MAR (Museo Archeologico Regionale) destinata agli stranieri.

La prima attiene alla necessità di diffondere e far conoscere la natura stessa della disciplina archeologica che riunifica gli obiettivi umanistici e antropologici con il rigore e il metodo della ricerca scientifica.

La seconda rimanda a una riflessione, tutt'altro che conclusa, sulle modalità e la qualità della relazione con "l'alterità" in considerazione del nostro specialistico ambito di azione che è trasversale sia dal punto di vista geografico, sia da quello cronologico.

Una decina di anni or sono, in un progetto di educazione alle architetture del sacro con una classe professionale multietnica, incontrammo delle inattese complicazioni. L'attività didattica prevedeva delle uscite sul territorio e la visita ai principali monumenti romani e cristiani della città di Aosta.

Il nostro intervento specialistico venne frainteso e interpretato come momento di catechesi. Alcuni genitori non autorizzarono le proprie figlie alla visita degli edifici cristiani e l'intera classe ne fu penalizzata, temporaneamente, perché il progetto in effetti si concretizzò.

Anzi fu proprio l'inattesa esperienza con quella classe di adolescenti che attivò creativamente un nuovo percorso di apprendimento con soluzioni di "sincretismo culturale" che unisce gli stranieri di oggi, a quelli del passato.

Nella fattispecie praticammo un laboratorio sulla lavorazione dell'argilla e in modo particolare ci dedicammo alle classi ceramiche sigillate chiare provenienti dal nord Africa. Ciò che notammo, fin da subito, fu la straordinaria abilità manuale delle studentesse marocchine e tunisine che valse agli occhi dei compagni una forma di ammirazione e di nuova conoscenza dell'"altro" di cui scoprirono talenti fino ad allora non svelati e collegamenti culturali a contesti familiari e alimentari ignorati.

Per realizzare il nostro progetto educativo e superare la differenza culturale e anche linguistica che l'interpretazione della parola "chiesa" comportava, utilizzammo una prima forma di conoscenza filtrata dall'esperienza tattile. La ragione di questa scelta risiedeva nel fatto che nell'im-

pasto per la realizzazione del pavimento in cocciopesto del battistero paleocristiano della cattedrale aostana si era rinvenuta, reimpiegata, una grande porzione di piatto tardoromano prodotto nell'area tunisina. La conoscenza delle vie commerciali antiche, della circolazione delle merci, un'apposita riflessione sugli scambi culturali e sullo status sociale dei fruitori di quelle ceramiche, permisero non solo di ampliare il progetto originale, ma di superare le barriere che ne avevano rallentato la realizzazione. Le attività didattiche condotte al MAR non intendono sostituirsi a quelle scolastiche, ma devono integrarle con competenze diverse e proprie di altre discipline. Le nostre conoscenze specialistiche, infatti, non attengono all'area pedagogica, ma derivano dalla scienza della terra, direttamente dallo scavo, dalle analisi fisiche, chimiche, archeometriche, dalle pratiche conservative e di restauro apportando metodi e linguaggi tecnici.

In un museo, in una galleria, in un sito archeologico, in una moschea o in un tempio l'esperienza iniziale è spesso mediata da una fruizione, percezione estetica e, solo in un secondo momento, in base al livello culturale del soggetto, può essere rivolta ad una mirata interpretazione e valutazione di tipo funzionale, storico, ecc. Comunque sia, si tratta sempre di un'esperienza personale legata a variabili che vanno ben oltre i limiti di questo lavoro.

La nostra esigenza come "comunicatori/educatori dell'antico" di un museo archeologico è quella di raccontare le storie degli uomini che hanno abitato questi territori. Lo facciamo in forma narrativa, dando voce ai reperti esposti nelle vetrine, facendo parlare le parole e i nomi dei defunti incisi sulle epigrafi, facendo scendere gli dei dell'Olimpo e incontrandoli attraverso i voti degli umani che esprimono desideri, paure, solitudini.

Quasi una sorta di metalinguaggio, un linguaggio dell'anima che prima incanta, ma poi deve diventare parole e lingua compresa.

Ci siamo "noi" dentro a quelle storie, sono le "nostre storie", ma poiché siamo diversi tra di "noi" e abbiamo "storie diverse" dobbiamo prima comprenderci per accettarci.

Carta d'identità della Valle d'Aosta

Si riporta qui di seguito qualche dato numerico e statistico per inquadrare le relazioni e le prospettive didattiche che dobbiamo prendere in esame per proporre una crescita equilibrata e responsabile dei futuri cittadini.

Numero di comuni: 74

Numero di comunità montane: 8 (cui si aggiunge il Comune di Aosta)

Popolazione residente al 1/1/2011: 128.230

Stranieri residenti al 1/1/2011: 8.712

Nelle tabelle di seguito riportate proponiamo, per ampliare l'orizzonte delle nostre informazioni e valutazioni, sia gli aspetti relativi all'affluenza del MAR sia i dati sulle presenze dei residenti stranieri in Valle d'Aosta.

**Numero di visitatori delle mostre organizzate presso le sedi espositive della Regione Autonoma Valle d'Aosta
anni 2007-2010 (fonte: RAVA - Soprintendenza per i beni e le attività culturali)**

MAR	2007	2008	2009	2010
a) mostre a pagamento della Direzione beni e attività culturali	18.219	18.391	10.226	7.219
b) mostre della Direzione restauro e valorizzazione (*)	18.300	21.262	-	30.381

(*) Anno 2007: 18.300 visitatori non paganti (919 presenze durante la *Settimana della Cultura* e 3.300 allievi partecipanti ai laboratori didattici da gennaio a maggio e da ottobre a dicembre).

Anni 2008-2009: 21.282 visitatori non paganti (6.968 in età scolare; dal 13 giugno al 31 dicembre 2008 si aggiungono 9.764 presenze alla mostra temporanea *Agli Dei Mani* allestita nei locali sotterranei del museo giugno 2009). Dal luglio 2009 al giugno 2010 si sommano i visitatori della mostra temporanea *Memoria Sottotraccia*, allestita nei locali sotterranei del museo, ai 4.400 allievi dei laboratori didattici (da gennaio a maggio e da ottobre a dicembre) e 150 presenze per la *Foire d'Été*.

Anno 2010: i dati comprendono perciò una sommatoria di presenze dal secondo semestre del 2009 all'agosto del 2010.

**Residenti stranieri per provenienza al 1° gennaio. Valori assoluti, Valle d'Aosta
anni 2010-2011 (fonte: ISTAT - <http://demo.istat.it>)**

gennaio 2010

Provenienza	M	F	Tot	% sul tot
Marocco	1140	1089	2229	27.2
Romania	752	1029	1781	21.7
Albania	508	407	915	11.1
Tunisia	334	211	545	6.6
TOTALE	3770	4437	8207	100

gennaio 2011

Provenienza	M	F	Tot	% sul tot
Marocco	1185	1126	2311	26.5
Romania	841	1193	2034	23.3
Albania	499	415	914	10.5
Tunisia	327	213	540	6.2
TOTALE	3936	4776	8712	100.00

**Alunni e studenti stranieri iscritti nelle scuole di ogni ordine e grado per provenienza. Valori assoluti, Valle d'Aosta
anno scolastico 2010-2011 (fonte: RAVA, Sovrintendenza agli Studi)**

Provenienza	Infanzia	Primarie	Secondarie 1° grado	Secondarie 2° grado	Tot
Albania	44	69	42	47	202
Marocco	149	215	119	84	567
Romania	48	90	51	43	232
Tunisia	34	44	22	13	113
TOTALE	338	517	314	279	1448

**Incidenza degli stranieri sulla popolazione residente e incidenza dei minori sulla popolazione straniera.
Valori percentuali, Comune di Aosta**

30 giugno 2010

(fonte: RAVA - Dipartimento enti locali, servizi di prefettura e protezione civile, Ufficio affari di prefettura)

Incidenza popolazione straniera su popolazione residente	Incidenza dei minori sulla popolazione straniera
Aosta 7,9%	Aosta 21,6%
Valle d'Aosta 6,6%	Valle d'Aosta 22,1%

Queste indicazioni statistiche ci hanno stimolato nel proporre e individuare le metodologie per la creazione di una scheda didattica, in via di ultimazione, per studenti stranieri in età scolare, tenendo in considerazione anche quella seconda fascia di utenti, più adulti e già inseriti nel mondo del lavoro, che in occasione di eventi costruiti per le famiglie possano trovare puntuali strumenti per ampliare il loro bagaglio culturale.

Οι βάρβαροι - I balbuzienti

Per Omero erano coloro che non parlavano il greco e che quand'erano costretti a farlo balbettavano parole che solo la buona volontà permetteva di capire.

Molte tensioni e incomprensioni legate al tema dell'alterità sono fatte risalire, già nel passato, "all'opposizione linguistica"² per esempio tra i Greci e i Troiani. Nell'*Iliade* (2, 803-3) si menziona, infatti, la composizione multiethnica dell'esercito alleato dei Troiani, ma «il fattore linguistico non può essere adottato quale principale criterio discriminante per le definizioni etniche di età arcaica».³

Per condivisione ci piace riprendere questo pensiero di Natale che inquadra l'approccio al tema dell'incontro con l'"altro" attraverso il giudizio parziale e perciò negativo determinato dalla difficoltà del superamento del blocco della comprensione linguistica.

«Dietro l'etimologia greca della parola "barbaro", in quel balbettio che sembra alludere a una vaga e, al tempo stesso, multiforme disfunzione, si cela tutta l'ambiguità dell'incontro con l'alterità, l'aspra contesa delle definizioni di "civiltà" e "barbarie". Non parlano la nostra lingua: non partecipano cioè al nostro retaggio matrifocale non sono imparentati con noi, risiedono nel mezzo di incerte contrade di cui abbiamo scarsa conoscenza [...] A volte vengono da lontano, altre sono più vicini di quanto si creda. Vorrebbero commerciare con noi perché invidiano la nostra agiatezza. Scrutano con concupiscenza i nostri confini, immaginando le grandi opportunità di saccheggio a portata di mano, se soltanto potessero penetrare come orde fameliche nei nostri territori per prendersi le nostre ricchezze, insieme alle nostre vite e alle nostre donne. Li temiamo e al tempo stesso li disprezziamo poiché sono rozzi e incivili. [...] sono anche ridicoli nel loro balbetta-

re che ci ricorda i bambini ancora ignari della vastità del mondo e delle conquiste del sapere. È quasi eccessivo voler fare loro colpa della mancanza di educazione e di senso estetico: come potrebbero capire l'arte, le raffinate costruzioni simboliche del vivere sociale, i nostri orgogliosi monumenti, il senso del gusto coltivato con pazienza e competenza? Sono estranei a concetti come "progresso", "modernità" e "cultura". Rappresentano l'antitesi della civiltà, della nostra civiltà. Non comprendono le raffinatezze che stimano come capricciosi trastulli e ci considerano imbelli, flaccidi ed effeminati».⁴

In latino, straniero si dice *hostis* che semplicemente non era il cittadino, l'*in-genuus*, che per nascita apparteneva alla comunità e il termine non ha una caratterizzazione "ostile". Cicerone⁵ ne scrive e meglio lo esplicita anche nel suo uso dei sinonimi, l'*advena* che sta per "colui che viene da fuori", o il *peregrinus*, chi è fuori dai limiti della collettività, ma non è inteso come *inimicus*, o *perduellis*. Solo più tardi il termine *hostis* viene ad indicare il nemico e dalla stessa radice viene coniato il termine *hospes* per indicare l'ospite.

Ma l'*hostis* è il nemico esterno e pubblico, mentre l'*inimicus* è quello privato e interno. Gli autori sottolineano che *hostis* e *hospes* non stanno ad indicare due condizioni immutabili, bensì dinamiche che possono cambiare l'una nell'altra.

Anche per i Greci il termine *xenos* indica la condizione di "ospite", sia in senso attivo, che in senso passivo, ma il rapporto è costruito su regole di comportamento osservate da entrambi. Nelle tragedie greche risulta evidente e praticato, ma prima ancora di Euripide⁶ è Eschilo⁷ che tratta della sacralità dell'ospite. Parrebbe «aberrante [...] il comportamento di chi [...] venga a trovarsi [...] costretto a stare insieme con uomini "dimentichi degli dei" (*theon*



1. Esperienza di laboratorio all'aperto: musica da altri mondi.
(M.C. Ronc)

amnemosin) e “ostili allo straniero” (*echtroxenois*), dove colpisce il porre sullo stesso piano, da parte del poeta [ESCHILO Sept., 604-606], quali atteggiamenti massimamente riprovevoli, la negligenza nei confronti degli dei e l’ostilità riservata all’ospite». ⁸

Nei testi tragici del mondo greco arcaico e classico l’istituto della *xenia* indica «la relazione più profonda e più sacra nella quale possano stare due abitanti di questo mondo. Il dare e il ricevere l’ospitalità impone obblighi di cura e di protezione, la cui inviolabilità è fondamentale per tutte le relazioni interpersonali, per tutta la moralità». ⁹ Per esempio nell’*Odissea* l’assenza di morale dei Ciclopi è data dall’assenza delle regole della *xenia*. ¹⁰ L’ospite inteso sia come profugo sia come straniero è protetto da *Zeus Xenios* e da *Athena Xenia*. ¹¹

Nei fonti letterarie, in modo particolare nei poemi omerici, i temi dell’ospitalità, della guerra per lesa ospitalità (assedio di Troia), delle tregue, dei rituali, dei voti, degli scambi dei doni, ecc., si incrociano potentemente con le storie delle scoperte archeologiche e con le storie narrabili attraverso i nostri reperti.

Noi dobbiamo essere quei cantori affinché «tutti possano essere lieti, l’ospite [*xeinos*] e coloro che lo ospitano (*xeinodokoi*). In suo onore è tutto questo, la scorta e i doni che in segno di amicizia gli abbiamo dato. Per chi abbia un po’ di senno soltanto, l’ospite, il supplice, è come un fratello». ¹²

Però oltre allo *xenos* nella lingua greca compare il *barbaros* che non «era soltanto straniero, ma inoltre rozzo, crudele, codardo ecc. Per Aristotele era schiavo per natura per cui dominare sopra i Barbari agli Elleni ben s’addice». ¹³ Per Erodoto e, più tardi, Plinio il vecchio nella *Storia naturale*, sono addirittura «una specie diversa di uomini; nemmeno più stranieri, ma da un altro mondo con cui non c’è possibilità né di confronto, né di scambio. Con loro la guerra è modalità naturale e non si possono stabilire quei legami di mutua accoglienza che costituiscono viceversa un obbligo sacro nei confronti dello straniero». ¹⁴

Le civiltà si incontrano, si distruggono e si rigenerano lasciando tracce materiali e semantiche. Il MAR di Aosta intende rappresentarsi come un libro in cui le pagine scritte siano le vetrine e le parole i suoi reperti. Il suo obiettivo è principalmente di farsi “vivere” come “casa”. Uno scrigno di una memoria comune in cui molti possano ritrovare le radici di sé e altri possano incontrare le analogie e le diversità. Gli oggetti stessi trasmettono storie di viaggi, di globalizzazione, di abitudini, di conquiste tecnologiche, di scoperte. L’opportunità di lavorare in un ambito museale consente di arricchire lo scenario dei linguaggi possibili, di per sé già multi sfaccettato perché riguarda epoche, contesti, materiali, ecc., molto diversi, anche per merito della personale interazione tra il “narratore-mediatore” - colui cioè che traduce il passato e lo rende attuale, comprensibile e vicino ai nostri giorni - e colui che riceve il racconto, lo ascolta, lo accoglie e lo intende. Nella maggior parte delle nostre attività educative operiamo con “altri” che *in primis* conoscono la lingua e per i quali il linguaggio specialistico dell’archeologia, i termini tecnici e architettonici o quelli propri dell’ambito artistico, sono comunque comprensibili attraverso parafrasi, esempi, analogie.

Gli allievi stranieri con cui abbiamo lavorato avevano una conoscenza della lingua italiana a livello elementare (A1). ¹⁵

Le esercitazioni si sono svolte principalmente attraverso conversazioni di carattere generale, in cui i temi propri della visita al museo diventavano assolutamente secondari. L’approccio con la storia e i reperti avveniva solo in occasione di incontri ripetuti, ma solo se mediato attraverso esperienze che coinvolgevano altri sensi: soprattutto il gusto (laboratori di alimentazione) e il tatto (pittura in grotta e esperienze sull’arte preistorica).

Nessuno dei nostri giovani fruitori aveva esperienze di visite né a siti archeologici, né a musei e, nel caso di adolescenti era difficile ottenere attenzione e disponibilità alla collaborazione: soprattutto una forma di resistenza, quasi ostile, fu osservata nei casi di soggetti femminili che rifiutavano, addirittura, la mediazione per il tramite della lingua francese che eppure parlavano correttamente. Il rifiuto e il disinteresse non sono stati registrati che in rare situazioni e sono stati contenuti anche da parte degli altri allievi.

Tentiamo con i nostri strumenti e l’esperienza di ridurre i comprensibili momenti di difficoltà e di fornire alternative di incontri e di comprensione perché è forte il pensiero per molti, come ricorda Seyla Benhabib, professoressa di teoria politica all’Harvard University, sullo scontro delle civiltà: «Molti di noi nel mondo di oggi sono membri di più di una cultura, abbiamo culture locali, culture etniche, culture transnazionali, culture di genere, ecc. Tutto questo è parte di noi. Però, a causa dell’intensificarsi dei contatti nello spazio e nel tempo, più veniamo a trovarci insieme, come in un aeroplano, e meno siamo in grado di comunicare.

Aprirsi e comunicare realmente con l’altro è qualcosa che ci minaccia, perché ci sono aspetti dell’altro che ci fanno paura e non ci piacciono; ma per iniziare realmente il progetto della comunicazione non c’è possibilità di evitare il dialogo, sebbene questo sia esattamente ciò che noi stiamo facendo.

Siamo piuttosto costantemente gettati l’uno vicino all’altro negli aeroplani; diventiamo stranieri globali: è questo il dilemma sociologico e questo spiega perché l’idea di un *clash of civilization* è divenuto così popolare; perché esso in fondo corrisponde a qualche nostra esperienza vissuta». ¹⁶

Le lingue speciali e la lingua dell’archeologia

Franca Bosc*, Maria Stella Ganio*

Nella postfazione al *Grande Dizionario Italiano dell’Uso* ¹⁷ noto anche con l’acronimo Gradit, Tullio De Mauro afferma di aver distinto circa duecento diversi linguaggi specialistici.

Tra questi linguaggi al primo posto troviamo medicina (10%), seguita da chimica (6,8%), botanica, zoologia, e storia che, con 10.400 voci, ricopre il 3,29% del totale. Si tratta senza dubbio di un valore molto alto, soprattutto se confrontato con la minore incidenza di discipline come diritto (6.563 voci), filosofia (4.074), psicologia (2.994) e arte (1.655).

Tra le lingue specialistiche possiamo annoverare anche la lingua dell'archeologia, ossia la scienza che studia le civiltà e le culture del passato e si suddivide in teoria e applicazione.

Per lingua specialistica si intende, secondo la definizione di Gaetano Berruto «una varietà funzionale di una lingua naturale, dipendente da un settore di conoscenze o da una sfera di attività specialistici, utilizzata, nella sua interezza, da un gruppo di parlanti più ristretto della totalità dei parlanti la lingua di cui quella specialistica è una varietà, per soddisfare i bisogni comunicativi (in primo luogo quelli referenziali) di quel settore specialistico».¹⁸ I testi scritti scientifici e professionali si caratterizzano per la densità lessicale: la percentuale delle parole piene, cioè delle parole con un contenuto semantico preciso, sul totale delle parole è elevata.

Il lessico dei linguaggi specialistici si distingue da quello della lingua comune per almeno tre caratteristiche:

- necessità di impiegare “segni aggiuntivi” rispetto a quelli componenti la lingua comune, allo scopo di ottemperare ai bisogni di denominazione del settore specifico cui la lingua speciale afferisce (ad esempio litocomplesso, cavea, ecc.). Questi bisogni sono motivati dall'esigenza di riferirsi ad oggetti e nozioni non percepibili dall'esperienza del non specialista; ad elementi riguardanti nuovi prodotti tecnici spesso immessi nel mercato in rapida successione; a porzioni di realtà cui la lingua comune fa fronte con termini troppo generici rispetto a una maggiore analiticità richiesta dal linguaggio specialistico;
- tendenza alla “monoreferenzialità”, il che dovrebbe evitare la concomitanza di sinonimi, in quanto ogni termine può essere sostituito solamente da una sua definizione o perifrasi (ad esempio percussione, termine di origine latina che si riferisce alla percussione, o meglio alle tecniche di percussione o lavorazione della selce impiegate dagli uomini primitivi per la creazione di schegge da impiegarsi quali utensili);
- presenza di “tecnicismi collaterali”: particolari espressioni stereotipiche, non necessarie, a rigore, alle esigenze della denotatività scientifica, ma preferite per la loro connotazione tecnica (ad esempio unità stratificata, ossia l'unità di base di una serie di azioni artificiali e naturali che corrispondono alla storia di un giacimento).

Diverse sono le tecniche di formazione o adozione di termini scientifici, che per altro non differiscono qualitativamente da quelle peculiari alla lingua comune:

“rideterminazione semantica” di termini già presenti nella lingua comune, che vengono resi monoreferenziali. Si vedano ad esempio i termini quali griglia, saggio, parete, bipolare, che passano dal significato generico a quello definito e univoco quando sono impiegati in ambito archeologico;

“rideterminazione semantica” di termini appartenenti ad altre lingue speciali (ad esempio *giacimento*):

- “neoformazioni” quasi mai assolute, in genere ottenute per derivazione o per composizione da parole delle lingue classiche. Il procedimento di neoformazione più frequente è l'aggiunta di affissi (prefissi, suffissi e suffissoidi) peculiari alle lingue speciali o identici a quelli presenti nella

lingua comune, ma in ogni caso dotati all'interno del settore specialistico di un univoco significato convenzionale (ad esempio paleontologico, derivante dal greco *palaios*, antico, e *éthnos*, popolo);

- uso di “sigle” e “acronimi” che si comportano sintatticamente in genere come parole piene (ad esempio US per Unità stratigrafica);
- uso di derivati o sintagmi “eponimi”, conformemente alla usuale facoltà antonomastica della lingua comune (Cultura di Thapsos, Keramos, ecc.);
- adozione di “forestierismi”, nella forma di prestiti formali, calchi semantici, calchi-traduzione.

La definizione sopra riportata risponde ai bisogni di una comunità scientifica o professionale, tra cui, in primo luogo, quelli di chiarezza, precisione, rapidità. Tali comunità scientifiche o professionali sono “comunità discorsive”, caratterizzate da convenzioni di comportamento, incluso, non da ultimo, il comportamento linguistico: attraverso esso i membri di una data comunità si riconoscono tra loro, delimitando i confini verso i profani.

Sempre la stessa definizione individua quella che è stata chiamata la “dimensione orizzontale”¹⁹ delle lingue specialistiche, cioè l'articolazione in branche del sapere e settori di attività: si distinguono dunque le lingue della chimica, delle scienze dei materiali, della geofisica per citare alcune scienze connesse all'archeologia. Esse si discostano dalla lingua della comunicazione quotidiana per aspetti testuali, morfosintattici e lessicali.

L'organizzazione testuale segue schemi vincolanti e altamente prevedibili, la coesione e coerenza del testo è trasparente per il modo in cui si organizzano le informazioni e per l'uso di connettori che lo strutturano, orientando il lettore. Per quanto riguarda la morfosintassi, le lingue specialistiche si distinguono per la maggiore occorrenza, rispetto alla lingua comune, di alcuni fenomeni che possono essere riportati a due caratteri del discorso scientifico-professionale: da un lato, l'orientamento verso gli oggetti, gli eventi e i processi più che verso l'agente, dall'altro, la tendenza all'economicità. Di qui caratteristiche come la sinteticità espressiva (ad esempio, l'uso di forme nominali del verbo in sostituzione della frase relativa), la nominalizzazione e l'uso di una rosa ristretta di verbi generici, la spersonalizzazione del soggetto (con il ricorso al soggetto impersonale “si”), l'uso del passivo, la semplicità del periodo consentita dal fatto che la complessità è piuttosto nel gruppo nominale.

La divulgazione

Nell'interazione con i profani esistono forme di adattamento sia dei contenuti disciplinari sia delle forme linguistiche in relazione alla capacità che si presume il destinatario abbia di comprendere gli uni e le altre, nonché alla situazione in cui la comunicazione avviene.

Nel nostro caso il laboratorio di didattica di archeologia rivolto a ragazzi stranieri è un luogo in cui si trovano modalità diverse di comunicazione. Esse delineano un *continuum* di variazione linguistica che si estende dalla comunicazione interna al gruppo ristretto degli specialisti alla comunicazione su temi specialistici rivolta a profani, cioè alla divulgazione, lungo una scala che va da un massi-

mo a un minimo di tecnicità e di scostamento della lingua specialistica dalla lingua comune.²⁰ La divulgazione consiste in un lavoro di ponte tra l'esperienza e le conoscenze presupposte nel pubblico e un sistema codificato di sapere. Sul piano linguistico esso consiste nell'uso della lingua, dell'uso medio come metalingua per la lingua specialistica. Essa opera sul discorso specialistico con diverse procedure: attraverso la sostituzione di alcuni costrutti tipici delle lingue specialistiche con costrutti più frequenti nella lingua comune (il participio presente con una frase relativa, ad esempio), la sostituzione dei termini specialistici con parole della lingua comune, l'introduzione di definizioni, glosse ed esempi, ed altre procedure ancora. A volte concettuale la divulgazione si richiama all'esperienza quotidiana dell'ascoltatore o lettore attraverso esempi e metafore, per rendere familiari o intuitive concettualizzazioni scientifiche o tecniche. Tuttavia, proprio l'esame di queste due procedure, la parafrasi esemplificativa e il ricorso alle esperienze quotidiane dell'ascoltatore/lettore, consente di evidenziare i limiti e le cautele con cui esse vanno adottate nella comunicazione con parlanti non nativi di differenti retroterra culturale e/o di insufficiente competenza linguistica. La sostituzione di un termine scientifico con uno della lingua comune non garantisce una maggiore comprensione, se non si accerta della padronanza lessicale dell'allievo straniero. Il ricorso all'esperienza comune dovrebbe tenere conto del fatto che le esperienze quotidiane e il modo di organizzarle cognitivamente possono differire tra le diverse culture. La stessa procedura di parafrasi potrebbe risultare complessa a chi non padroneggia le forme linguistiche attraverso cui essa è realizzata.

I destinatari

I laboratori di archeologia sono seguiti da studenti alloggiati e italofoni; i primi devono affrontare, quando diventano parte integrante di un nuovo contesto scolastico (e di socializzazione), molteplici difficoltà riconducibili a diversi fattori:²¹

- personalità (l'abbandono del paese d'origine per l'immediato trasferimento in una nuova realtà di vita è generalmente scelto e "imposto" dai genitori, e può avere effetti diversi sulla crescita e sulla formazione dei figli);
- profilo dell'apprendente (storia scolastica e condizioni socio-linguistiche di partenza);
- cognitivo e metacognitivo dell'apprendente (abilità sviluppate e strategie di apprendimento incoraggiate nel contesto educativo di provenienza);
- livello linguistico dell'apprendente.

A questi fattori, che potremmo definire in un certo senso biografici perché riconducibili alla storia dell'apprendente e al suo percorso di vita e/o scolastico precedente, se ne affiancano altri riconducibili al contesto classe in cui si trasferisce un contesto dove uno dei primi, maggiori ostacoli che un alloggio si trova ad affrontare è costituito dalla lingua utilizzata per la comunicazione con i coetanei e la lingua dello studio, definita nelle linee guida europee lingua di scolarizzazione.

Nel laboratorio di archeologia la comprensione è prodotta anche dal rapporto tra eventuali conoscenze pregresse e la capacità di rielaborarle e collegarle per costruire reti di nuove acquisizioni. Questo è un passaggio che raramente anche gli alunni italofoni riescono a compiere da soli: la mediazione del docente o del *tutor* del laboratorio gioca quindi un ruolo importante.

Il laboratorio di archeologia, rispetto al contesto classe, deve porsi obiettivi specifici legati alla disciplina: anche se il testo presentato è di difficile leggibilità e comprensibilità, si deve mirare all'acquisizione del lessico specifico attraverso l'ausilio dell'apparato iconografico che diventa fondamentale: l'immagine e la lingua sono come *media* di pari valore, ma non uguali e interscambiabili, essi si incontrano nel concetto di testo (da *textum*: lat. intreccio, tessuto). Un'immagine è quindi un testo visivo, la lingua un testo verbale: entrambi presentano una struttura intrecciata. La ricerca di affinità tra di essi è molto importante per la didattica delle lingue, perché "imparare a vedere" e "imparare a parlare" sono due atti affini. Non è casuale la rilevanza che hanno le nuove tecnologie, basate sull'immagine, per il processo di apprendimento, con conseguente relativa perdita di importanza della parola orale e scritta. "Guardare" è diventata una delle più importanti attività della nostra vita e quando si parla della cultura della lingua studiata, la comunicazione interculturale effettuata tramite l'arte rappresenta un fattore fondamentale.

Inoltre gli studenti devono essere abituati a "saper fare" con la lingua, ossia tornare più volte sul testo con attività diverse, "giocare" con i termini, interagire con il docente di laboratorio che ha il ruolo fondamentale di sviluppare la sottocompetenza interrogativa: chi sa fare una domanda, sa trovare poi nel testo la risposta.

Nell'esempio riportato si tiene conto del testo di partenza, presentato in laboratorio, che potrebbe essere utilizzato sia prima dai docenti, per fissare la terminologia e quindi favorire la comprensione orale, sia dopo per verificarne la comprensione.

Bisogna poi tenere conto di quanto detto sopra: la lingua *standard* utilizzata per la divulgazione risulta lo strumento attraverso cui l'esperto di laboratorio bilancia le sue competenze specifiche e le competenze dei destinatari cui è rivolto l'intervento.

L'obiettivo didattico del laboratorio di archeologia è l'apprendimento dei termini specialistici che non saranno oggetto di valutazione in aula, ma che dovranno entrare a far parte del bagaglio di competenze personali: riconoscere la *cavea*, la scena del Teatro romano di Aosta è la meta immediata, ma ancor più importante sarà il trasferimento e il riconoscimento della *cavea* e della scena in altre realtà.

Abstract

Two main reasons brought the need to define an educational activity model designed for foreigners visitors of the Regional Archaeological Museum (MAR). The first reason was the need to spread and to teach the nature of the archeological subject which joins the classical and anthropological aim with the severity and the methodology of the scientific research.

The second reason focused on a consideration on the method and quality on the relation with the “alterity” considering our special area of study which is transversal both geographically and chronologically. During the interaction with the profanes there are several forms of adaptations both on the disciplinary contents and on the linguistic forms; this is connected to the ability of the listener to understand both forms and the situation in which the communication takes place. In our case the model form for the didactics archaeology - which is going to be finished - is addressed to young foreigners who want to find a different place from the several ways of communications.

- 1) Sono debitrice dell'originalità del titolo al *blog* di Pasquale Ferrara dedicato ai temi della multiculturalità.
- 2) A. ALONI, *Gli Eneadi o i falsi barbari*, in L. DE FINIS (a cura di), *Civiltà classica e mondo dei barbari: due modelli a confronto*, Trento 1991, pp. 57-71, 59.
- 3) J.M. HALL, *Ethnic identity in Greek antiquity*, Cambridge 1997, p. 21 e ss.
- 4) A. NATALE, *Barbari. Benefici o Apocalisse?*, in *L'altro visto da sé* www.letteratura-meraviglioso.it.
- 5) *De Officiis* (I, par. 37).
- 6) EURIPIDE, *Ecuba*, 714-715 e EURIPIDE, *Alceste*, 553-560; traduzione italiana in EURIPIDE, *Tragedie*, voll. I e II, a cura di O. Musso, Torino 1993.
- 7) ESCHILO, *Sept.*, 604-606; traduzione italiana in ESCHILO, *Tragedie*, a cura di G. e M. Morani, Torino 1987.
- 8) U. CURI, *Filosofia dello straniero*, in “Scuola superiore dell'economia e delle finanze” *on line*, anno VII, gennaio-marzo 2010.
- 9) M.C. NUSSBAUM, *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, traduzione italiana di M. Scattola, Bologna 1996.
- 10) Si veda NUSSBAUM 1996, p. 752.
- 11) É. BENVENISTE, *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*, in PBE, vol. I, 1976, p. 262.
- 12) OMERO, *Odyseia*, 8, 541-547; traduzione italiana in OMERO, *Odissea*, a cura di M.G. Ciani, Venezia 1994, p. 827.
- 13) ARISTOTELE, *Politica*, I, 2, 1252 b; saggio introduttivo di U. Curi in R. CAILLOIS, *La vertigine della guerra*, traduzione italiana, Troina 2002.
- 14) CURI 2010.
- 15) Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.
- 16) *Il racconto degli altri. L'universalismo dialogico*, intervista a Seyla Benhabib.
- 17) T. DE MAURO (a cura di), *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*, Torino 2000.
- 18) G. BERRUTO, *La sociolinguistica*, Bologna 1974, p. 68. Inoltre si veda G. BERRUTO, *Varietà diamesiche, diastratiche, di afasiche*, in A.A. SOBRERO (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari 1993, pp. 37-92.
- 19) M. CORTELAZZO, *Lingue speciali - la dimensione verticale*, Padova 1994. Si veda anche: P.E. BALBONI, *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, Torino 2000; M. GOTTI, *I linguaggi specialistici*, Firenze 1991; A.A. SOBRERO, *Lingue speciali*, in SOBRERO 1993, pp. 237-277.
- 20) F. MINUZ, *I manuali scolastici: problemi di lingua*, in F. BOSC, C. MARELLO, S. MOSCA (a cura di), *Saperi per insegnare*, Torino 2006, pp. 112-128.
- 21) F. BOSC, *Andare a spasso per il testo*, in BOSC, MARELLO, MOSCA 2006, pp. 228-243.

*Collaboratrici esterne: Franca Bosc, docente di Lingua Italiana agli stranieri, Università degli Studi di Milano si occupa di Formazione docenti - Stella Ganio, insegnante di italiano L2, CLA (Centro Linguistico di Ateneo) del Politecnico di Torino.