Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale in Lingue, economie e istituzioni dell'Asia e dell'Africa mediterranea

Tesi di Laurea

Metodologia dell'insegnamento dell'arabo come L2: un approccio produttivo

Relatore
Ch. Prof. Francesco Grande

Correlatore
Ch. Prof. Antonella Ghersetti

Laureando
Ada Marie Nicoletti
Matricola 988818

Anno Accademico
2016/ 2017

مقدّمة. طريقة تدريس اللغة العربية لغير الناطيقين بها: نهج إنتاجي.

حال تدريس اللغة العربية في ايطاليا

اللغة العربية تبدو لغة واحدة مستخدمة من قِبَل 300 ميليون عربي وهي لغة رسمية ل22 دولة و هي أيضـــاً عامل تماســك بين الشــعوب العربية التي تتقاســم "اللغة النبيلة".

في الحقيقة يجب أن أشــرح ماذا أعنى ب مفهوم "اللغة العربية" نظراً لوجود العديد "العربية". تغير إستخدام اللّغة بإختلاف مستوى التعليمي للمتكلّم ولا يشكّل هذا فقط السبب الوحيد.إذ توجد عوامل أخرى تأثر على إختلاف استخدامها.

هذه الاختلافات ليســت فقط إختلافات شــفوية، على عكس بل هي نحوية ومعجمية أيضــاً لدرجة أنه حتى المتكلمين من دول عربية مختلفة وبعيدة جداً لا يستطعون أن يتفهموا بعضهم البعض.

في العالم العربي توجد اللغة العربية الفصـــحى وكل اللهجات العربية.أخترت اللغة العربية الفصحى لأنها تُعلّم في كل الجامعات الإيطالية على عكس اللهجات.

اهداف الأطروحة

على الرغم من تقديمي نماذج تدريس مختلفة للغة تبقى الطريقة المقترحة في الأطروحة بدون هدف تواصلي لأن اللغة العربية الفصحى ليست لغة متكلّمة. لهذا الســبب فإنّ الهدف الوحيد هو اســتغلال طريقة مختلفة لتتمثل في حفظ اللغة ظهراً عن القلب.تعتمد الطريقة متبنية على إحترام احتياجات الطلبة وخصـــوصـــاً فهم صـــعوباتهم ومشـــاكلهم. أخيراً اقترحت نموذجاً ممكناً لطلبة الجامعة غير ناطيقين باللغة العربية على أساس تحاليل نظرية وتجريبية قمت بها في هذه الأطروحة.

منهجية تجريبية

في ما يتعلق بالعينية الإحصـــائية حدّدت مجموعة من طلابة الجامعة متكوّنة من 172فرد الذين يدرســون في الســنة الثانية أو الثالثة للدراســات العلية. هم من 9 جامعات ايطالية وهي جامعات ميلانو وتورينو والبندقية وروما وبيســكارا وبولونيا وبـاري ونـابولي وبـاليرمو. وهم غير نـاطقين بـاللغـة العربيـة وذلك إعتبـاراً إلى أن الطلاب الناطيقين باللغة العربية يتشـــعون لنظام صـــوتي والمفردات اللازمة التي تعلموها داخل العائلة أو في بلدانهم الأصلية. على عكس الطالب الذي لا تشكل اللغة العربية بنسـبة لغة الأم والذي يحتاج أن يبدأ من البداية تعلّم كل شـيء. أشـرح عدم إختياري للســنة الأولى وذلك لتركيزجهود الطلاب على تعلم الأبجدية والصـــوتية العربيـة التي تختلف كثيراً عن اللغـة الايطـاليـة. أخترت الجـامعـات وفقـاً للمعيـار الجغرافي – ثلاث جامعات لكل منطقة إيطالية.

الطلاب الذين شـاركوا في الإستبيان كانوا متطوعين. إذا ما أجاب أي مشـارك على جميع الأسئلة أو إذا كان لا ينتمي إلى الجامعات المذكورة يتم إعتبارً فالإستبيان غير صالح.

الأســـئلة تركز على كل "جوانب" تعلُم اللغة العربية في ايطاليا حتى نفهم فهماً واضحاً كل ما يتعلق بحال تدريسها في بلادنا. لهذا السبب طرحت أسئلة على الكتب المسـتخدمة وطريقة التدريس خلال الحصـص وتقليم المهارات كل فرد الذاتية وكل ما يشكل حافراً بالنسبة للطالب والأستاذ بإعتباره حاسماً.

النتائج التي جمعتها تم تنظيمها جداول ملائمة واستخدمت لإنجاز رسومات. أهداف الإستطلاع ليست تحديد الأفضل جودة الكتب بإعتباراً لكل كتاباً تتبن طريقة مختلفة للحصول على أهداف مختلقة. فالأسئلة هي حول كيفية تحيسن المواد التعليمية حول كيفية التغلّب على الصعوبات التي يوجهها الطلاب.

بعد تحليل النتائج حاولت أن أفهم ما هي الطريقة الممكنة لتلبية إحتياجات الطلاب الإتناجية (تجمع بين الإلمام بالمحادثة والكتابة بطريقة صحيحة).

لهذا السبب **في الفصل الثاني** سوف أوصف وصفاً وجيزاً وظيفة الذاكرة في ما يتعلق بتعلم اللغات وما هي عوامل التي يمكن أن تأثرعليها وكيف تنتقل المعرفة من الذاكرة قصيرة الأمد الى الذاكرة طويلة الأمد.سوف أمرّ بعد ذلك إلى إستخدام مصطلحات واضحة وسأحدد معاني جميع العبارات التي سأستخدمها. بالإضافة سأشرح أهم طرق تدريس اللغات وخصوصاً في ما يتعلق بتدريس اللغة العربية. في النهاية سأحدد طريقة ممكنة وملائمة التي تتضمن أفضل التقنيات للحصول على الأهداف التي إخترتها لتحرير أطروحتي.

الفصل الثالث يركز على تقنيات تدريس اللغات التي تعتبر ملائمة لطريقة إنتاجية على ضوء ما شرحت. في البداية سأقدم على المواد التعليمية المستخدمة في تدريس اللغة العربية. سوف أقدم رسومات التي أناقش فيها عن المواد التعليمية المختارة من طرف الأساتذة والمهنديسين اللغويين والمعايير المتبعة لإختيارها. وبعد ذلك سأقدم المهارات يحتاجها الطلاب للحسول على تطوير تعلم شامل اللغة. لكل المهارات سأقدم التقنيات الخاصة لإكتسابها. وبعد ذلك سأحلل موضوع المفردات المفيدة وأمهيته في تدريس اللغة العربية وطريقة تدريسه. في نهاية الفصل سأنمي بموضوع الترجمة: ما إذا كانت تمارين الترجمة مفيدة أم لا، ما هي وظيفتها وما هو إنعكاسها على تدريس اللغات.

في الفصل الرابع سوف أتكلم عن فوائد تعليم اللغات بمساعدة الحاسوب (Computer-Assisted Language Learning, CALL) تطبيقاته. ليست كل أدوات الحاسوب مفيدة لتعلّم اللّغات فسأقدم أهمها من وبينها نجد يوتيوب، قناة الجزيرة ومنصة التعليم الإكتروني "مودل" (Moodle). سوف أرفق كل أداة ببعض الصور لأشرح شرحاً واضحاً لكل وظائف هذه الأدوات.

في الفصل الخامس سأقدم مشروعاً نمودج لتعليم اللغة العربية خصيصاً الطلاب الايطاليين. الكتاب لثلاث مستويات (مبتدئ –متوسط – متقدم) وفقاً إطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR).

يمكن إستخدام هذا النموذج من الطلاب الذين يتقنون القراء والكتابة بالرحروف العربية. الشكل سيكون مهارة للمستويات وتدريجياً سيتم حذفه سيكون لتطوير مهارة القراء بدون الشّكل. النموذج هو مخطط لتطوير كل مهارات الطلاب بدون التركيز على مهارة خاصة.

في ما يتعلق بمستوى المبتدئ سيكون مقسّمة إلى العديد من الفصول الصغيرة وسيبدأ بحوار تم اعتداد من قبلي خصيصاً لشرح القواعد النحوية ووظائف التواصل المختارة. سيحتوي الكتاب على تمارين لفهم الحوارات والقوائد النحوية ولحفظ المفردات التي ستكون مقترحة بمساعدة الصّور وقوائم المفردات وتسجيلات صوتية لتحسّن مهارة النطق. حُدّد عدد الكلمات الجديدة لكل فصل وهو 20 كلمة لكل لطالب مبتدئ (10 مع الأستاذ و 10 لواحدهم) و30 للمستويات الأخرة.

للمستوى المتوسط، الحوارات ستكون محققة ومأخوذة من أفلام ومقاطع فيديو ومقابلات في اللغة العربية الفصحى التي يمكن أن يُستمع اليها مع رمز إستجابة سريعة (codiceQR). تتضمن بصرة تدريجية وغالباً تمارين تعبير عن رأي الطلاب بشكل شفوي و كتابي.

في النهاية، في المستوى المتقدم ستكون حوارات فيه مأخوذ من الأخبار الرسمية والجرائد وقراءات القصائد ومقاطع فيديو ثقافية. ستكون تمارين لعب الأدوار مبنية على المحتوى الأدبي ذات مروراً من المواقف البسيطة إلى الأكثر نعقيذاً وتمارين تحتاج إلى إستخدام تعبيرات باللغة العربية.

في الفصل الأخير سأحول أن أقدّم إقتراحين لتحسن تعليم اللغة العربية. سأشرح صعوبات إستخدام اللغات كاللغة العربية الفصحى لأنها ليست لغة متكلمة. لهذا

السبب سأقترح تعليم لهجة عربية (خصوصاً اللّهجة المصرية من القاهرة) أو اللغة الوسطى في نفس الوقت تعليم اللغة العربية الفصحى وما هي إنجابيات وسلبيات كل منها.

في الختامة سأقدم النتائج التي حصلت عليها في الإستطلاع لأقدم اقتراحات مناسبة. بعد بحث نظري وتطبيقي فيمكنتي أن أختم قائلة بأن نموذج الكتاب الخلاصة التطبيقية لكامل أطروحتي.

Metodologia dell'insegnamento dell'arabo come L2: un approccio produttivo

INDICE

مقدّمة……1

Indice……...7

Introduzione……...10

Premessa: l'arabo, una lingua "multiglossica" ……..11

Finalità ……..……...13

Note alla traslitterazione ……14

Abbreviazioni …… ..15

1. Capitolo primo: lo stato dell'arte in Italia …….. 16

Introduzione……16

1.1 Cenni sull'approccio italiano ……16

1.2 Analisi empirica: questionario sulle metodologie glottodidattiche applicate per l'insegnamento dell'arabo …… 18

1.2.1 Finalità del questionario ……18

1.2.2 La raccolta delle risposte ……...18

1.2.3 Il campione statistico: quali studenti?……19

1.2.4 Criteri di invalidazione delle risposte……20

1.2.5 Numero di risposte raccolte …….. 20

1.2.6 Il questionario ……20

2. Capitolo secondo: approcci glottodidattici……...24

Introduzione……24

2.1 Cenni sul ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue……24

2.2 Cenni di nozioni di glottodidattica ……26

2.3 Metodi glottodidattici ……28

2.3.1 Metodo grammaticale-traduttivo (MGT)……...28

2.3.2 Metodo diretto (MD) ……31

2.3.3 Reading Method (RM) ……..32

2.3.4 Approccio audio-orale e audio-visivo ……32

2.3.5 Approccio comunicativo ……...34

2.3.6 Approccio naturale…….34
2.3.7 Contributi alla glottodidattica: verso un approccio "integrato"……..35
3. Capitolo terzo: un libro di testo "produttivo"…….47
Introduzione ……47
3.1 I materiali didattici ……47
3.2 Le competenze ……...50
3.3 Giochi nella glottodidattica ……...51
3.4 Tecniche di padronanza delle abilità e delle abilità integrate……52
3.4.1 Procedura cloze …….....52
3.4.2 Tecniche di associazione parola-immagine……53
3.4.3 Dettato…….…….....55
3.5 Tecniche per lo sviluppo di competenze interculturali e sociopragmatiche...58
3.5.1 Role-taking, Role-making e roleplay…….……58
3.6 Tecniche per lo sviluppo delle competenze extralinguistiche ……60
3.6.1 L'intervista e l'inchiesta…….....60
3.7 Tecniche per lo sviluppo delle competenze linguistiche…….……61
3.7.1 Coppie minime …….……61
3.8 Il lessico..…….…….…… 62
3.8.1 Quale lessico? ……63
3.8.2 Liste di parole e flashcards ……71
3.8.3 Mappe concettuali a ragno ……74
3.8.4 Griglie …….... 75
3.9 Esercizi di traduzione……76
4. **Capitolo quarto: le frontiere della nuova tecnologia: CALL (Computer Assisted Language Learning)**……....80
Introduzione…….....80
4.1 L'informatica per l'apprendimento delle lingue ….…….....80
4.2 Alcuni strumenti informatici applicati allo studio dell'arabo ……....82
4.2.1 Youtube, canzoni, film e serie tv in MSA ……83
4.2.2 Al-Jazeera e al-Jazeera al-ta'llum…….....87
4.2.3 Piattaforma Moodle ……...88
4.2.4 Quizlet ……...90

4.2.5 Arabology……..92
4.2.6 Il progetto KELLY……94
5. Capitolo quinto: lineamenti di un prototipo di libro di testo……96
Premessa …….……96
5.1 Livello principiante ……..... 98
5.2 Livello intermedio ……...107
5.3 Livello avanzato……...112
6. Capitolo sesto: altre proposte glottodidattiche……...116
Introduzione ……..116
6.1 Affiancamento di un arabo colloquiale al MSA …….....116
6.1.1 La scelta dell'arabo colloquiale e quando insegnarlo…….……..117
6.1.2 Pro ……...118
6.1.3 Contro…….. 119
6.2 Affiancamento di un "Educated spoken Arabic" al MSA……...120
6.2.1 Pro……....121
6.2.2 Contro……..122
Conclusioni……..123
Bibliografia……..125
Sitografia ……137

INTRODUZIONE

Questo lavoro è il frutto di nove mesi di brainstorming, somministrazione dei questionari, raccolta dati, elaborazione dei grafici, ricerca e studio bibliografico nonché effettiva redazione della tesi. L'impostazione seguita mira a rendere il testo il più chiaro e intellegibile possibile: a tale scopo, ogni capitolo sarà aperto da un'introduzione nella quale verrà spiegato brevemente di cosa si parlerà e su quali argomenti verrà posto l'accento.

La premessa sarà aperta da una breve spiegazione riguardante la natura multiglossica della lingua araba. A questo proposito, si cercherà di esporre in modo esaustivo le varianti linguistiche presenti ad oggi e come esse siano classificate. La variante presa in esame è il MSA, quella più insegnata al momento in Italia.

Allo scopo di chiarire fin da subito le finalità di questa tesi, si cercherà di spiegare il tipo di approccio adottato e le motivazioni a monte. Verrà, inoltre, introdotto il questionario che rappresenta la base di partenza dal quale è nato il presente lavoro. Nonostante vengano spiegate le modalità di somministrazione, il campione e ogni altra informazione relativa limitatamente al primo capitolo, tutti i grafici elaborati di conseguenza forniranno spunti di riflessione, di confronto e il fondamento delle metodologie e tecniche che verranno prese in esame anche nei capitoli a seguire.

Il tutto si articola nell'ottica di una dissertazione che non sia solo teorica, ma anche empirica: partendo dai dati statistici e dai grafici, saranno elaborati i paragrafi successivi di conseguenza.

PREMESSA: L'ARABO, UNA LINGUA "MULTIGLOSSICA"

La lingua araba si presenta apparentemente come una lingua omogenea utilizzata da circa 300 milioni di arabofoni, lingua ufficiale di ben 22 Paesi, nonché forte elemento di coesione tra i popoli arabi i quali condividono quella che ritengono essere "la più nobile delle lingue"[1].

In realtà, parlare di arabo come una lingua unitaria potrebbe essere un po' fuorviante dal momento che non esiste una sola varietà di arabo. I parlanti nativi, infatti, usano quella che ritengono più adatta a seconda del contesto nel quale si ritrovano a parlare, anche in funzione del loro grado di scolarizzazione. La scelta della varietà da utilizzare non dipende soltanto dalla competenza linguistica, ma ci sono altri meccanismi che vengono attivati nella mente del parlante[2]. Esse non si presentano come delle semplici differenze fonetiche, bensì la natura diglossica dell'arabo arriva ad includere anche il lessico e la grammatica, fino a minare l'intellegibilità reciproca tra i diversi dialetti attualmente parlati[3]. Possiamo classificare le varietà a partire dal registro più formale fino ad arrivare a quello più informale:

- **Arabo classico**: senza inflessioni dialettali di nessun tipo, di parziale derivazione coranica.
- **Arabo standard moderno** (Modern Standard Arabic o *fuṣḥa*): anch'esso privo di dialettismi, ma più semplificato rispetto al classico. Il termine *fuṣḥa* è lo stesso termine che definiva l'arabo del medioevo, emblema di quanto sia ancora forte al giorno d'oggi il "sentimento di continuità linguistica" sentito dai nativi.[4]

Queste due varietà non sono attualmente parlate da nessun nativo di lingua araba.

---

[1] **Baldissera, Eros,** *"Il dizionario di arabo"*. Accesso a http://venus.unive.it/arabic/arabiyat/DIZZY2.HTM il 06/07/17

[2] **Taha, Zeinab Ahmed**, "Educated Spoken Arabic: How could it help in redefining ACTFL guidelines?", *Al- Arabiyya,* Vol. 40-41 (AATA, 2008.), 104.

[3] **Zanelli, Patrizia**, *L'arabo colloquiale egiziano. Corso pratico-teorico – livello intermedio.* (Milano, Litogì, 2016), 15.

[4] **Monteil, Vincent.,** *L'arabe moderne* (Parigi, Librairie Klincksiek, 1960), 25-26.

L'arabo classico si trova in larga misura nel Corano mentre il MSA è la lingua utilizzata nei notiziari, nei cartoni animati per bambini e, in genere, nella forma scritta.

- **Arabo semi-letterario**: qualsiasi arabo comune colloquiale che presenta classicismi che vanno oltre il "leggermente" formale.
- **Arabo comune colloquiale**: qualsiasi arabo colloquiale nel quale siano state inserite liberamente varietà di registro più formale.
- **Arabo colloquiale**: qualsiasi dialetto locale all'interno del quale il parlante si muove dall'informale al leggermente formale.[5]

Nonostante quest'ultime siano le varietà effettivamente parlate nel mondo arabo, gli stessi nativi le considerano inferiori rispetto alla lingua scritta, a tal punto da proporre l'arabo standard come lingua d'insegnamento e da affermare come i dialetti semplicemente "non esistano"[6].

È palese come non sia possibile parlare semplicemente di "arabo" senza specificare a quale dei tanti ci si riferisca. A tal proposito, diversi studiosi, riferendosi al fenomeno della diglossia, hanno preferito riferirvisi come, piuttosto, "multiglossia"[7], evidenziando come il problema vada ben al di là di una "semplice" diglossia.

L'arabo preso in esame è la varietà insegnata in tutte le università d'Italia: l'arabo standard moderno (MSA), piuttosto che un dialetto in particolare. A tal proposito è doveroso ribadire come gli stessi arabi propongano il MSA come varietà da insegnare nonostante nessun nativo la utilizzi per comunicare[8].

Questo perché, al di là dei limitati ambiti nei quali è possibile trovare il MSA, essa ha un valore simbolico, identitario e culturale tale da portare lo stesso parlante nativo a

---

[5]**Blanc, Haim**, *Stylistic Variations in Spoken Arabic: A Sample of Interdialectal Educated Conversation*, in *Contributions to Arabic Linguistics* edito da C. A. Ferguson (Cambridge, Harvard University Press, 1960), 85.

[6] **Ferguson, Charles, "**La diglossia"*, Word,* Vol. 15 (1959), 287

[7] **Abu-Melhim, Abdel-Rahman**, "Intra-lingual Code Alternation in Arabic: The Conversational Impact of Diglossia" in *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4 (Finlandia, Academy Publisher, 2014), 895, accesso il 05/03/2017, doi:10.4304/tpls.4.5.891-902.

[8] **Kallas, Elie,** "Le sfide didattiche dell'arabo." *Oriente Moderno* 24 (85), no. 1 (2005): 149-61, 162. http://www.jstor.org/stable/25818000

svalutare le varietà colloquiali poiché ritenute poco prestigiose[9] e ufficialmente "imperfette"[10].

Infine, gli studenti di arabo ai quali lo studio si rivolge, inoltre, non sono studenti generici, ma sono studenti universitari iscritti ai corsi di laurea triennale. Le attività, le indagini statistiche e le metodologie didattiche elaborate sono indirizzate specificatamente a loro.

FINALITÀ

Nonostante nel corso dell'analisi vengano illustrati diversi approcci glottodidattici per affrontare lo studio dell'arabo, il metodo che viene proposto non ha finalità comunicative. Dal momento che, come già accennato nella premessa, l'arabo standard non è una lingua parlata dai parlanti nativi arabi, porsi come obiettivo quello di preparare gli studenti a parlarlo in situazioni quotidiane significherebbe non considerare la natura diglossica – o, secondo altre diciture, multiglossica - della lingua araba. Per questo motivo, un approccio diretto alla lingua non può e non deve avere finalità comunicative[11], bensì l'unico scopo che questo studio si propone è quello di attivare un altro canale della memoria per migliorare l'apprendimento dei discenti. Per fare ciò ci si pone l'obiettivo di individuare un metodo glottodidattico che sia conforme all'approccio stabilito. Il metodo adottato si propone di rispondere il più possibile alle esigenze degli studenti individuandone con chiarezza le difficoltà e le problematiche. A completamento della dissertazione di carattere teorico, sono, inoltre, proposti degli ipotetici lineamenti di un libro di testo per studenti universitari non arabofoni elaborati sulla base delle analisi teorico-empiriche effettuate.

---

[9] **Ghersetti, Antonella**, *"Didattica dell'arabo: problemi e esperienze" (Università di Sassari, Centro Linguistico di Ateneo, 2011) accessed at:http://hostweb3.ammin.uniss.it/documenti/cla/ghersetti.pdf*

[10] **Ferracuti, Gianni,** *Studi Interculturali 2/13* (lulu.com, 2013), 10.

[11] **Kallas, Elie,** op. citata (2005), 82.

NOTE ALLA TRASLITTERAZIONE

Il sistema di traslitterazione in caratteri latini che è stato adottato in questa sede è quello riportato nel dizionario di Hans Wehr[12] nell'edizione del 1976. Le eccezioni alla trascrizione sono indicate in tabella.

Alfabeto arabo	Traslitterazione in caratteri latini
ء	ʾ (se sostituita da alif waṣla non viene indicata)
ا	ā (laddove preceduta da "a" breve)
ب	b
ت	t
ث	ṯ
ج	ǧ
ح	ḥ
خ	ḫ
د	d
ذ	ḏ
ر	r
ز	z
س	s
ش	š
ص	ṣ
ض	ḍ

[12] **Wehr, Hans**, *A dictionary of modern Written Arabic* (New York, Ithaca, 1976).

ط	ṭ
ظ	ẓ
ع	ʿ
غ	ġ
ف	f
ق	q
ك	k
ل	l
م	m
ن	n
ه	h
و	w, ū
ي	y, ī
ة	a, at (se in stato costrutto)

ABBREVIAZIONI

MSA: Modern Standard Arabic o “arabo standard moderno”

ESA: Educated Spoken Arabic o “arabo semi-letterario”

CEFR: Common European Framework of Reference (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue)

MGT: Metodo Grammaticale-Traduttivo

MD: Metodo Diretto

AAL: Approccio Audio-Linguale

AAO: Approccio Audio-Orale

Capitolo primo: lo stato dell'arte in Italia

INTRODUZIONE

Il primo capitolo analizza l'approccio adottato in Italia a livello universitario per quanto riguarda l'insegnamento della lingua araba ai non arabofoni. Si mettono in evidenza gli approcci e le metodologie glottodidattiche più diffuse e attualmente adoperate – con particolare riferimento ai libri di testo – in determinate università italiane. Per dare rilevanza scientifica all'analisi è stato effettuato uno studio su un campione statistico di 172 studenti italiani coinvolti nel progetto.

Le domande del questionario sono elaborate per comprendere quali siano le esigenze specifiche degli studenti di arabo e sono la base di partenza per la successiva elaborazione di approcci e metodologie glottodidattiche che rispondano il più possibile ad esse.

Dalle analisi statistiche effettuate saranno messi in risalto i punti forti, ma soprattutto i punti deboli dell'approccio attualmente adottato per l'insegnamento della lingua araba.

1.1 CENNI SULL'APPROCCIO ITALIANO

Per lungo periodo in Italia si è adottato un approccio alla lingua araba di carattere esclusivamente grammaticale e traduttologico. L'attenzione è stata posta soprattutto sull'aspetto filologico e intellettuale piuttosto che su quello comunicativo proprio a causa della natura stessa della lingua. Solo di recente si inizia a percepire l'esigenza da parte degli studenti di comunicare in lingua araba allo scopo di facilitarne l'apprendimento. Le università italiane, tuttavia, fanno ancora fatica a rispondere a questa necessità. Malgrado, infatti, la traduzione venga percepita come parte di un sistema di insegnamento di carattere tradizionale e, dunque, scoraggiata, in pratica se ne segnala una presenza significativa[13]. Il suo carattere diglossico fa sì che in nessun Paese arabo si parli un'unica lingua condivisa e ciò crea problemi sia per i discenti,

[13] **Di Sabato, Bruna, "**La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue", *Studi di Glottodidattica 2007,* No 1, 48.

confusi e demotivati dall'impossibilità di poter parlare con i nativi, che per i docenti, abituati ad un insegnamento "tradizionale" dell'arabo[14].

Per questo motivo:

"È urgente una riflessione teorica sulla didattica dell'arabo, che tenga conto di una descrizione generale della lingua in tutti gli stati e varietà e su cui elaborare manuali, grammatiche e dizionari"[15]

Nonostante quest'affermazione risalga al 2011, non si può fare a meno di notare quanto sia attuale dal momento che in Italia non esiste ancora una glottodidattica organica della lingua araba. Ciò comporta che la scelta di quale arabo insegnare e in che modo ricada esclusivamente sull'università. In genere, si preferisce l'arabo standard (MSA) alle varianti locali anche se ci sono alcune università italiane che hanno introdotto i dialetti nella propria offerta formativa[16]. Essi, comunque, qualora vengano proposti, vengono sempre affiancati dallo studio dell'MSA.

A causa delle sue peculiarità intrinseche, l'insegnamento dell'arabo come lingua straniera è molto diverso dall'insegnamento di altre lingue straniere e l'assenza di una glottodidattica unitaria lo rende ancora più difficoltoso per i docenti.

Come già accennato, l'approccio più comunemente utilizzato è l'approccio grammaticale-traduttivo che ha le sue radici nei primissimi manuali di grammatica utilizzati: "Grammatica teorico-pratica della lingua araba per le scuole italiane"[17], di Basilio Cattan e la tutt'ora ancora ampiamente utilizzata "Grammatica teorico-pratica della lingua araba"[18], di Veccia Vaglieri, recentemente rivisitata.

---

[14] **Ghersetti, Antonella**, *opera citata.*

[15] Ibidem.

[16] Ad esempio, presso l'università Ca Foscari di Venezia vi è la possibilità di frequentare un corso semestrale di lingua egiziana con la professoressa Zanelli. Anche l'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale" fornisce possibilità analoghe.

[17] **Cattan, Basilio**, *Grammatica teorico-pratica della lingua araba per le scuole italiane* (Città di Castello, S. Lapi, 1914).

[18] **Vaglieri, Veccia**, *opera citata.*

Come scrive lei stessa nella prefazione al primo volume, l'impostazione seguita è la stessa che si utilizza per lo studio del latino[19].

Nell'effettuare un'attenta analisi sui libri di testo che sono a disposizione per gli studenti universitari di arabo, non si è cercato di capire quali siano i "migliori", dal momento che ognuno di essi adotta un approccio differente per raggiungere obiettivi differenti. Sono altre le domande che sono state poste: come si possono migliorare i materiali didattici per rispondere ancora meglio alle esigenze degli studenti? Quali sono le difficoltà maggiori che incontrano e come possono essere superate?

A tale scopo è stato somministrato un questionario le cui caratteristiche sono enunciate di seguito.

1.2 Analisi empirica: Questionario sulle metodologie glottodidattiche applicate per l'insegnamento dell'arabo

1.2.1 Finalità del questionario

Lo scopo del questionario è quello di comprendere con chiarezza quali siano le pratiche glottodidattiche adottate attualmente in Italia per l'insegnamento della lingua araba agli studenti universitari italofoni. Nel corso del questionario sono state poste domande in merito ai libri di testo utilizzati e alla modalità di svolgimento delle lezioni, nonché riguardanti l'autovalutazione delle conoscenze. È stata tenuta in considerazione anche la motivazione, non solo dei discenti, ma anche degli insegnanti, essenziale per assicurare l'apprendimento[20].

1.2.2 La raccolta delle risposte

Il presente questionario è stato somministrato in formato virtuale attraverso il sito web Survio[21] mediante link diretto. Le risposte ottenute sono state, in seguito, convertite e

---

[19] **Vaglieri, Veccia**, introduzione a *Grammatica teorico-pratica della lingua araba* (Roma, Istituto per l'Oriente, 1936)

[20] **Bier, Ada**, "The motivation of adolescent pupils to learn English as a foreign language. A case study", *EL.LE,* Vol. 2, 2 (2013), 429 accesso il 22/02/2017, https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3462068/74026/Bier2013.pdf

[21] https://www.survio.com/it/

raccolte in un database virtuale in formato Access 2016 mentre le successive analisi statistiche e calcoli matematici relativi sono stati effettuati mediante il programma Excel 2016, forniti nel pacchetto Office 2016 a disposizione degli studenti universitari dell'Università Ca' Foscari di Venezia[22].

Ad alcune domande è possibile dare più di una risposta, come indicato nel questionario, mentre ad altre è necessario indicare su una scala da 1 a 5 la propria valutazione in merito alla domanda, dove 1 corrisponde a "per nulla", 2 a "poco", 3 a "sufficientemente", 4 a "molto" e 5 a "moltissimo".

1.2.3 Il campione statistico: quali studenti?

È stato considerato opportuno somministrare il questionario ai soli studenti di madrelingua italiana frequentanti il secondo o il terzo anno di arabo nei corsi di laurea triennale offerti dalle rispettive università. Sono stati esclusi dall'indagine tutti gli studenti di madrelingua araba (anche bilingue), dal momento che posseggono già un sistema fonologico, di conoscenze, nonché di lessico, pre-acquisito nell'ambiente famigliare o scolastico nativo. Al contrario, uno studente normale parte da zero e ha bisogno di imparare ogni cosa[23]. È stato, inoltre, ritenuto preferibile non coinvolgere studenti del primo anno dal momento che molte delle energie dei neofiti si concentrano nel tentativo di imparare il nuovo alfabeto e la nuova fonetica così dissimili da quelli italiani.

Le università prese in esame sono: l'Università Statale di Milano, l'Università degli Studi di Torino, l'Università Ca' Foscari di Venezia, l'Università degli Studi Roma Tre, l'Università degli Studi "Gabriele d'Annunzio" di Pescara, l'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", l'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale" e l'Università degli Studi di Palermo. Il criterio secondo il quale sono state scelte è di tipo geografico (tre università per ogni

[22] https://www.unive.it/pag/14024/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=1168&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=c3425552bee0ec8ea26a2db15745c916

[23] **Al Fawzan, A.I.** *Preparing Arabic language learning materials for non-native speakers*. (Riyadh, King Saud University Press, 2007)

zona dell'Italia). Gli studenti che hanno partecipato al questionario sono tutti volontari ai quali è stata chiesta la disponibilità a sottoporsi all'indagine statistica.

1.2.4 Criteri di invalidazione delle risposte

Sono state ritenute invalide tutte le risposte incomplete, non recanti il nome dell'università di provenienza e provenienti da università diverse da quelle prese in esame. Sono state invalidate, inoltre, tutte le risposte provenienti da studenti madrelingua araba.

1.2.5 Numero di risposte raccolte

Al termine della somministrazione sono state raccolte 187 risposte di cui 15 ritenute invalide secondo i criteri succitati. In totale, dunque, sono state esaminate le 172 risposte rimanenti distribuite come segue.

Il campione statistico di riferimento: 172 studenti								
Bari	**Bologna**	**Milano**	**Napoli**	**Palermo**	**Pescara**	**Roma**	**Torino**	**Venezia**
19	16	15	20	26	15	15	30	16

Ogni statistica è stata rielaborata e normalizzata per tener conto del fatto che alcune università hanno dimostrato una partecipazione più attiva del previsto nella compilazione del questionario.

1.2.6 Il questionario

Metodologia dell'insegnamento dell'arabo in Italia

1. Qual è la tua università di provenienza?

   _____

2. Quante ore di arabo fornisce la tua università?

   - Meno di 30
   - Da 30 a 60
   - Da 60 a 90
   - Più di 120

3. Che libro/i ha adottato il docente?

   _____

4. Il docente motiva allo studio?

	1	2	3	4	5	
Per niente	☐	☐	☐	☐	☐	Moltissimo

5. Ti senti motivato allo studio?

	1	2	3	4	5	
Per niente	☐	☐	☐	☐	☐	Moltissimo

6. Pensi che i libri adottati siano adeguati per l'apprendimento?

	1	2	3	4	5	
Per niente	☐	☐	☐	☐	☐	Moltissimo

7. Se hai risposto da 1 a 3, perché non li ritieni adatti?
   - ☐ Troppo teorico/i
   - ☐ Vocabolario antiquato o inadeguato
   - ☐ Assenza di un frasario
   - ☐ Assenza di strutture mirate a sviluppare l'aspetto della conversazione
   - ☐ Assenza di tabelle di coniugazione dei verbi
   - ☐ Assenza di CD (o supporto multimediale)
   - ☐ Assenza di esercizi o troppo pochi
   - ☐ Presenza di esercizi, ma non corredati di soluzioni
   - ☐ Regole non spiegate in modo chiaro
   - ☐ Altro _____

8. Quanto si concentrano le lezioni di arabo su...

	1	2	3	4	5
Grammatica	☐	☐	☐	☐	☐
Traduzione	☐	☐	☐	☐	☐
Dettato	☐	☐	☐	☐	☐
Conversazione (produzione orale)	☐	☐	☐	☐	☐

Composizione (produzione scritta)	☐	☐	☐	☐	☐
Ascolto	☐	☐	☐	☐	☐

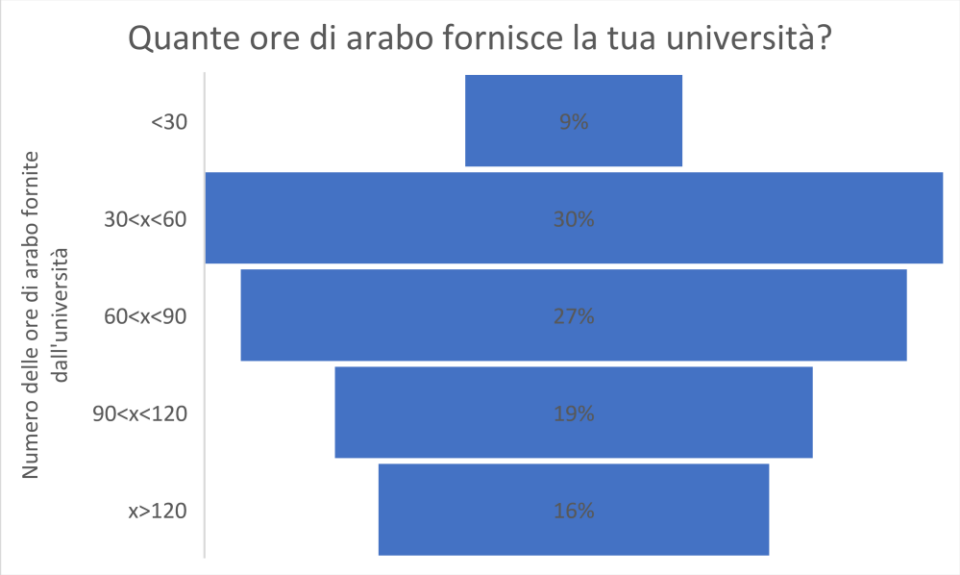
9. Quanto ti senti preparato in...

	1	2	3	4	5
Grammatica	☐	☐	☐	☐	☐
Traduzione	☐	☐	☐	☐	☐
Dettato	☐	☐	☐	☐	☐
Conversazione (produzione orale)	☐	☐	☐	☐	☐
Composizione (produzione scritta)	☐	☐	☐	☐	☐
Ascolto	☐	☐	☐	☐	☐

10. Come miglioreresti lo studio dell'arabo?
    - ☐ Non lo migliorerei, sono pienamente soddisfatto/a di com'è insegnato
    - ☐ Attività ludico/ricreative (crucipuzzle, "sing the song", cruciverba etc..)
    - ☐ Visione di serie tv o film in arabo standard
    - ☐ Lettura di poesie
    - ☐ Ascolto di musica in MSA
    - ☐ Attività ludiche in classe
    - ☐ Maggiori attività di speaking in classe (es. Data una situazione, fingere di essere gli attori di una scena teatrale e impersonare tale personaggio)
    - ☐ Altro_____

11. Sei consapevole della presenza di film, musica e serie tv in arabo standard?
    - ☐ Si, ne ero a conoscenza ma non ho mai sfruttato quest'opportunità
    - ☐ Si, e regolarmente svolgo attività di questo tipo.
    - ☐ Si, ma non ho mai approfondito la cosa.
    - ☐ No, non ne ero a conoscenza.

I grafici elaborati sulla base delle risposte ottenute costituiranno la base di partenza per l'elaborazione dei successivi capitoli della tesi.



Come è possibile notare dal grafico, la maggior parte degli studenti ha asserito di ricevere un numero di ore di arabo dalla propria università compreso tra 30 e 90 (30% da 30 a 60 e il 27% da 60 a 90). Solo una minoranza del campione (9%) ha dichiarato meno di 30. Infine, il 35% degli studenti ha dichiarato di ricevere più di 90 ore di arabo. Nel complesso, dunque, è possibile affermare come ci sia una certa omogeneità nella distribuzione delle ore di lezione da nord a sud e non sia questo il dato su cui sia necessario soffermarsi.

Capitolo secondo: approcci glottodidattici

INTRODUZIONE

Alla luce delle risposte ottenute dai questionari, il secondo capitolo mira a comprendere quale potrebbe essere un approccio adatto a rispondere all'esigenza "produttiva" degli studenti. A tal proposito, verrà dapprima descritto brevemente il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue, quali sono i fattori in grado di influenzarla e quali siano i meccanismi che permettano alle nozioni di essere trasferite dalla memoria a breve termine a quella a lungo termine. In seguito, allo scopo di utilizzare una terminologia trasparente e chiara, verranno date le definizioni dei termini glottodidattici che ricorrono più di frequente nella dissertazione. Saranno, inoltre, brevemente descritti i principali approcci glottodidattici utilizzati nella didattica delle lingue straniere e, in particolare, dell'arabo. Infine, sarà individuato un possibile approccio di tipo "integrato", che comprenda le tecniche più adatte di ciascun approccio per raggiungere gli obiettivi formativi prefissati.

2.1 CENNI SUL RUOLO DELLA MEMORIA NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE

Nell'apprendimento di una lingua straniera, ma non solo, l'obiettivo principale è quello di far passare il ricordo dalla memoria a breve termine a quella a lungo termine. Per farlo, è necessario che siano presenti tre fattori fondamentali:

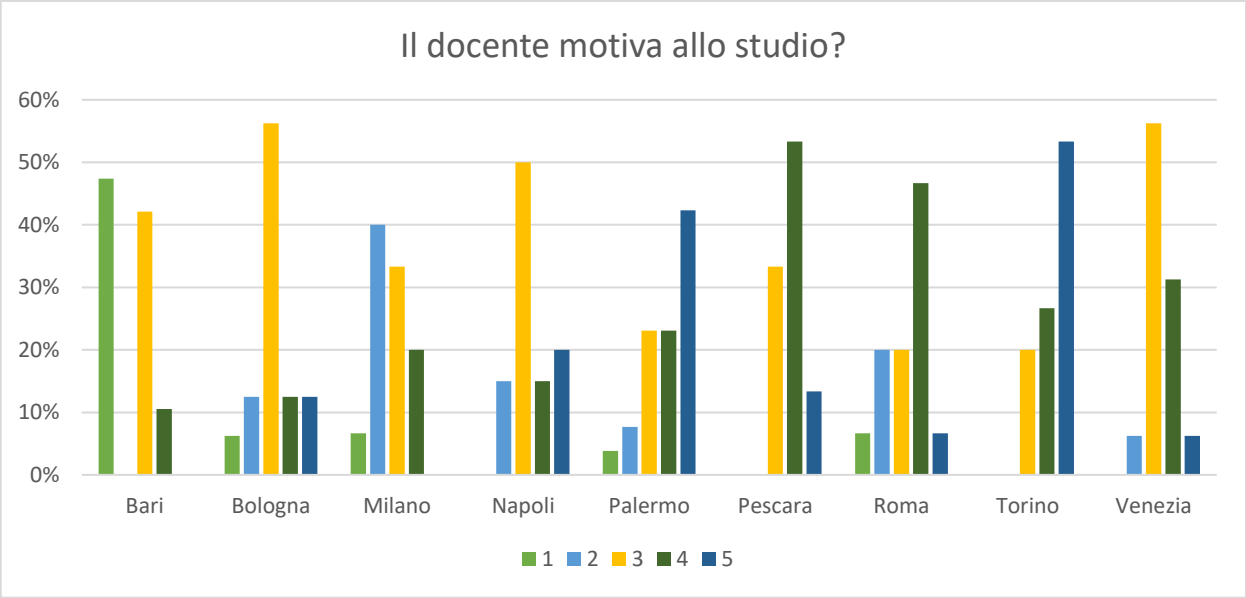
- Motivazione
- Emozione
- Cognizione

Se una di queste è assente o non si integra al meglio con le altre, non è possibile che vi sia apprendimento duraturo.[24]

Inoltre, ci sono diversi altri fattori che possono influire sul grado di apprendimento tra cui una modalità di insegnamento inadeguata o una scarsa riflessione.

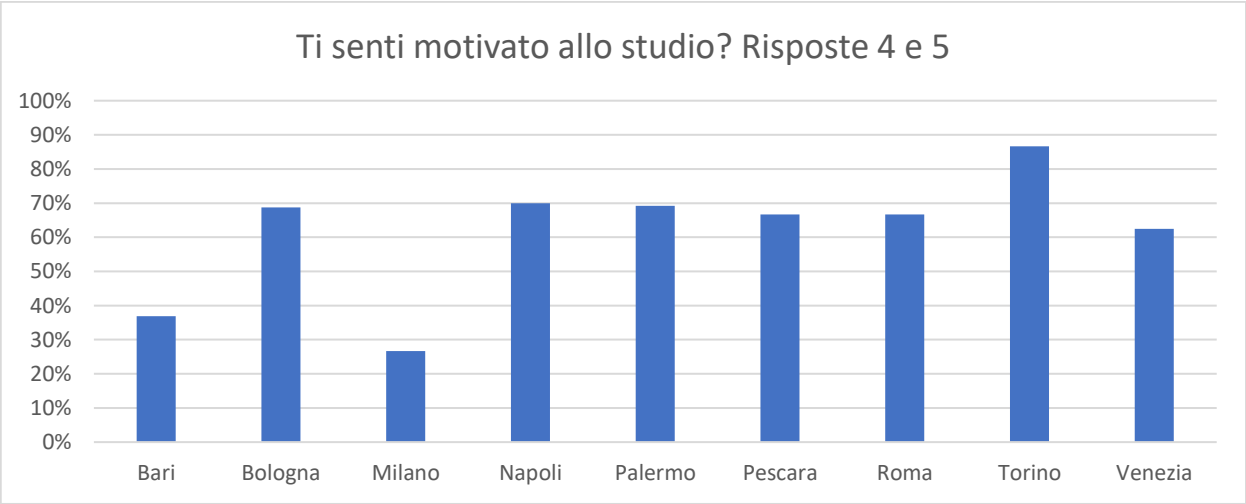
[24] **Hilgard, Ernest R.,** "The trilogy of mind: Cognition, affection, and conation", *Journal of the History of the Behavioral Sciences,* Vol. 16, No. 2 (1980), 107-117.

A proposito della motivazione, è possibile analizzare la statistica di riferimento:



Per quanto riguarda la domanda "Il docente motiva allo studio?", si evince come:

- solo l'Università degli Studi di Bari presenti un livello preoccupante di "per nulla" che tocca ben il 47%;
- eccezion fatta per l'Università degli Studi di Milano che totalizza un 40%, generalmente la risposta "poco" non supera il 20%;
- al contrario, la maggior parte degli studenti ha risposto "sufficientemente" e, laddove questo dato non si presenta in misura rilevante ciò accade soltanto perché la risposta viene soppiantata dai "molto" e dai "moltissimo", specialmente nelle università di Palermo, Torino e Pescara.



È doveroso notare come, eccezion fatta per le università di Bari e di Milano, generalmente il livello di motivazione dei discenti è abbastanza elevato (tra il 60% e il 70%), con un picco quasi del 90% per quanto riguarda l'università di Torino.

Come è stato illustrato, la motivazione degli studenti è un elemento chiave per l'apprendimento[25]. Alla luce dei dati ottenuti, si può, dunque, ritenere come la motivazione dei discenti non costituisca un problema nell'insegnamento italiano e che, nonostante debba sempre essere mantenuta viva da ambo le parti – docenti e discenti – essa non abbia bisogno di un'attenzione superiore al dovuto. Allo stesso tempo, anche la motivazione che il docente è in grado di stimolare *generalmente* non rappresenta un problema tale da meritare un focus specifico.

2.2 Cenni di nozioni di glottodidattica

Le abilità linguistiche si suddividono in:

- abilità di ricezione (comprensione e lettura)
- abilità di produzione (parlare e scrivere)

Tra queste si distinguono due *orali*, che coinvolgono la comprensione e il parlato, e due *scritte*, lettura e scrittura[26].

Nell'insegnamento dell'arabo, le abilità orali sono state per lungo tempo trascurate, privilegiandone quelle di lettura e comprensione, proprie del Reading Method[27]. Il risultato è stato che il possesso di queste abilità ha rallentato se non proprio impedito l'acquisizione di abilità orali. L'arabo non è stata l'unica lingua ad essere stata danneggiata da questo tipo di approccio: proprio per questo, a seguito di accurate ricerche glottodidattiche, la prassi d'insegnamento ha proposto una prima fase d'insegnamento solo di carattere orale per un ammontare di circa cinquanta ore.

Durante la seconda fase viene introdotta la lingua scritta utilizzando un approccio misto sia orale che scritto. È doveroso sottolineare come, anche in fasi successive di

[25] **Bier, Ada**, opera citata.

[26] **Freddi, Giovanni,** *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche* (Torino, UTET libreria, 1994), 61.

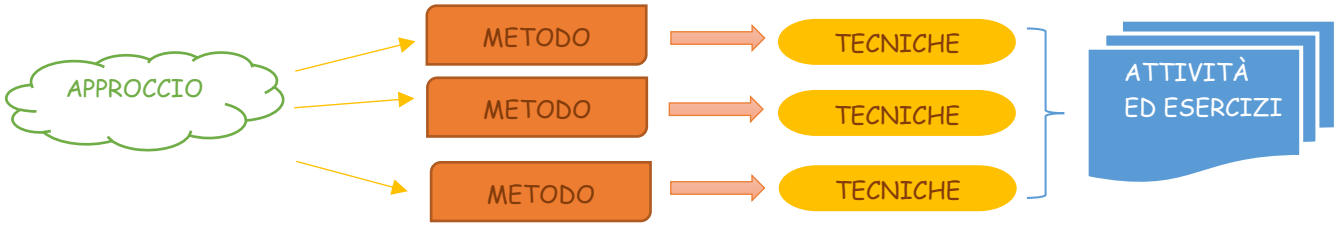
[27] **Facchin, Andrea,** "Teaching Arabic as a Foreign Language. Origins, Developments and Current Directions" (PhD diss. Università Ca' Foscari di Venezia, 2017), 174.

apprendimento della lingua, la componente orale non debba mai mancare e debba sempre precedere l'esercizio sulla forma scritta[28].

Citando Balboni (2006)[29] con il termine **approccio,** invece, si intende "una filosofia di linguaggio, dello studente (e dunque dell'insegnante), e del syllabus, così come il contesto nel quale definiamo le premesse scientifiche per i metodi che possano rendere questi approcci operativi". Un approccio può definirsi adeguato sulla base dei principi sui quali si fonda, se non si contraddice nella sua elaborazione e se possiede delle applicazioni pratiche, ovvero, se è in grado di dar vita a *metodi*. È opportuno usare il plurale in questo caso dal momento che per un solo approccio possono rispondere più **metodi**. Quest'ultimi sono la diretta realizzazione di quanto teorizzato nell'approccio e, pertanto, necessitano di coerenza con l'approccio che si intende perseguire.[30] Per la sua applicazione, ogni metodo si avvale di un certo numero di **tecniche**. Così come non esiste un approccio sbagliato, allo stesso modo non esistono metodi o tecniche "sbagliate", l'importante è che siano efficienti ed efficaci per raggiungere l'obiettivo glottodidattico prefissato.

Le tecniche sono delle azioni eseguite per perseguire un determinato obiettivo glottodidattico. Esse si distinguono in:

- **attività;** sono creative e si basano su *problem solving* in L2. Tipiche attività sono i *roleplay* e la redazione di lettere.
- **esercizi.** Richiedono una certa elaborazione del linguaggio e, più che volti all'uso della lingua, puntano al suo consolidamento. Fanno parte di questo genere di tecnica gli esercizi di *rephrase*, di collegamento e di dettato.[31]



[28] **Freddi, Giovanni,** *opera citata* (1994), 87.

[29] **Balboni, Paolo Emilio,** *The epistemological nature of language teaching methodology* (Perugia, Università Ca Foscari di Venezia, 2006), 24, traduzione mia.

[30] Nozionario di glottodidattica ITALS: http://www.itals.it/nozion/noziof.htm

[31] **Balboni, Paolo Emilio**, *ivi,* 27.

2.3 METODI GLOTTODIDATTICI

Per individuare i metodi glottodidattici che questo scritto si propone di adottare, si è ritenuto opportuno delineare le caratteristiche più importanti degli approcci principali.

2.3.1 METODO GRAMMATICALE-TRADUTTIVO (MGT)

È il metodo ancora ampiamente utilizzato per l'insegnamento dell'arabo. E' possibile, infatti, notare come l'insegnamento della grammatica sia ancora un punto saldo dell'insegnamento italiano.

Ben l'81% degli intervistati ha dichiarato che le lezioni di arabo si concentrano molto o moltissimo sulla grammatica. Allo stesso modo, anche la traduzione è ancora un elemento cruciale dell'insegnamento[32] tanto che i corsi di lingua portano la dicitura "Lingua e traduzione", a riprova di quanto il saper tradurre sia associato con il saper fare in lingua[33]. Questo dato conferma il MGT come il metodo tuttora più diffuso per l'apprendimento delle lingue classiche, come il latino e il greco, di tipo

[32] Vedi il paragrafo: "Esercizi di traduzione", Capitolo terzo.

[33] **Di Sabato, Bruna,** *opera citata*, 51.

grammaticalistico e marcato da prescrittività[34]. Esso è focalizzato essenzialmente sulla lettura dei testi, seguita da traduzione diretta e traduzione inversa di verifica delle competenze. Con l'esigenza di imparare nuove lingue straniere, si impose ben presto come metodo standard per il loro insegnamento[35], nonostante ci fossero diversi pareri discordanti al riguardo.[36]. I suoi obiettivi glottodidattici non includono il saper parlare la L2, né di poter comunicare a voce con i nativi dal momento che il contesto nel quale trova la propria affermazione è quello della Guerra Fredda, un contesto che prevedeva una comunicazione essenzialmente scritta e di carattere amministrativo o letterario[37]. Fino a poco tempo fa, infatti, le comunicazioni internazionali erano effettuate mediante le lettere dal momento che di certo non esistevano mezzi elettronici per farlo. Anche il turismo era un fenomeno assai raro, così come i viaggi, costosi e pertanto appannaggio dei più ricchi. Lo studio di una lingua straniera, pertanto, costituiva un interesse principalmente di carattere intellettuale, al fine di poter leggere le opere di scrittori stranieri bypassando il limite delle traduzioni.[38]Anche la lettura, essenzialmente di testi letterari, risente di una scarsa attenzione alla pronuncia corretta dal momento che il focus è posto quasi esclusivamente sulla lingua scritta per le motivazioni succitate. Lo scopo è quello di rendere i discenti in grado di tradurre correttamente dalla L2 alla propria lingua, esserne competenti nella grammatica ed essere in grado di comprendere quanto leggono nei testi letterari della L2.

Esso si caratterizza per:

- scarso uso della L2 in classe, con lezioni impartite nella lingua madre; spiegazioni grammaticali, con accento sulle eccezioni grammaticali, accompagnate da una lettura dei testi molto precoce, di stampo formale;scarsa

---

[34] **Freddi, Giovanni,** *opera citata*, 3-4.

[35] **Seraj, Sami Abdurrahman**, "Attitudes of Teachers of Arabic as a Foreign Language toward Methods of Foreign Language Teaching" (PhD diss. University of Kansas, 2010), 13

[36] *Ibidem*, 29.

[37] **Facchin, Andrea,** *opera citata* (2017), 65.

[38] **Porcelli, Gianfranco**, *Principi di glottodidattica* (Milano, Centro Linguistico dell'Università Cattolica, 2013), 42.

attenzione per il loro contenuto, dopotutto essi vengono trattati come mero esercizio grammaticale/intellettuale;

- nonostante si inizi presto a leggere, non viene data particolare attenzione alla pronuncia. Dal momento che lo scopo della lettura era la comunicazione scritta o l'apprezzamento della letteratura straniera, aspetti quali la pronuncia e la comunicazione orale propri del metodo medievale (dal quale il MGT deriva) sono stati tralasciati, degenerando un metodo che aveva comprovato la sua efficacia con il latino e il greco[39].
- incentrato sulla traduzione

Alcune delle tecniche tipiche sono:

- traduzione da L2 a L1;
- traduzione inversa del medesimo testo appena tradotto (solo a scopi di verifica);
- memorizzazione di lessico somministrato sotto forma di liste di parole – nella sua versione moderna, flashcards – con richiamo continuo alla lingua madre sia a fini di traduzione che per individuare eventuali somiglianze;
- composizione, effettuata nella L2.[40]

Alla luce di quanto enunciato sull'arabo, non c'è da stupirsi che, per il suo insegnamento, sia stato adottato un metodo che si utilizza per lo più per lo studio delle lingue morte. Il MSA, non essendo una lingua parlata, racchiude in sé quelle caratteristiche che facilmente porterebbero al suo insegnamento tramite un MGT.

C'è solo un problema: l'arabo non è una lingua morta, anzi, è una lingua più che viva. Diversi studiosi attribuiscono la colpa della lentezza nella diffusione dell'insegnamento dell'arabo proprio a questo metodo, altamente frustrante per gli

---

[39] **Lado R.,** *Language Teaching: A Scientific Approach* (New York, McGraw-Hill, 1964) traduzione italiana: *Per una didattica scientifica delle lingue* (Bergamo, Minerva Italica, 1974) citato in **Porcelli, Gianfranco**, *opera citata*, 58.

[40] **Larsen-Freeman, Diane,** *Techniques and principles in language teaching* (Londra, Oxford University Press, 2000), 15-17.

studenti.[41] Proprio per questo motivo, a seguito del MGT nacque il **metodo diretto** (MD), agli inizi del 900[42].

2.3.2 METODO DIRETTO (MD)

Esso trova la sua spiegazione nel modo in cui i parlanti nativi apprendono la propria lingua da bambini, attraverso meccanismi di associazione, non tramite l'utilizzo di una lingua terza (come per il MGT)[43]. Il MD ha come scopo quello di rendere gli studenti in grado di comunicare, porre domande e rispondervi.

A differenza del MGT:

- l'unica lingua parlata nella classe è la L2;
- accento posto sia sulla grammatica che sulla pronuncia attraverso attività di lettura sin dalle prime fasi di apprendimento;
- il syllabus è costruito non in base alle strutture linguistiche da far apprendere, bensì alle situazioni di cui i discenti hanno bisogno di parlare;
- il lessico adoperato è tratto esclusivamente dal linguaggio quotidiano ed è insegnato con sistemi di associazione se astratto, con immagini e oggetti se concreto. Per apprenderlo, gli studenti usano i vocaboli ritrovati in testi autentici per la realizzazione di frasi complete piuttosto che imparare sterili liste di parole;
- focus sulle attività di conversazione e ascolto;
- il docente è madrelingua e stimola la partecipazione della classe attraverso attività di domanda e risposta, egli non deve spiegare, ma deve condurre le lezioni.[44]

Tipiche tecniche del MD sono:

---

[41] **Lemine Sakho, Mohamed,** "Teaching Arabic as a Second Language in International School in Dubai. A case study exploring new perspectives in learning materials design and development" (Phd diss. The British University in Dubai, 2012), 18.

[42] **Balboni, Paolo Emilio,** *opera citata* (2006)

[43] **Hadley, Alice Omaggio,** *Teaching language in context*. (Boston, Heinle & Heinle, 2000), 108.

[44] **Larsen-Freeman, Diane,** *opera citata* (2000), 26-28

- autocorrezione, molto utile specialmente per non scoraggiare lo studente dinanzi ai propri errori;
- composizione, ovvero una rielaborazione a parole proprie riguardante un argomento precedentemente affrontato in classe;
- dettato;
- la lettura a voce alta, con correzione della pronuncia scorretta;
- attività di conversazione;
- attività di domanda e risposta con le quali poter praticare il lessico nuovo e ripetere quello ormai appreso.[45]

Nonostante l'accento sulla grammatica faccia parte degli obiettivi che il MD si pone, è inevitabile che, al contrario, sia l'apprendimento di nuovo vocabolario ad essere privilegiata.

2.3.3 Reading Method (RM)

Sviluppatosi intorno agli anni '20 e '30 del secolo scorso, esso trova il suo principio nell'assenza di necessità nello sviluppare le abilità orali nei discenti, dal momento che, nel periodo a cavallo tra le due guerre mondiali, gli USA avevano optato per l'isolazionismo. Dato che le relazioni tra i Paesi avvenivano essenzialmente per iscritto, gli studiosi di questo approccio non erano interessati allo sviluppo di abilità comunicative[46].

Esso può essere definito una costola del MGT e, in un certo senso, gli è anche molto simile. Anch'esso ha tra i propri cardini la lettura di testi letterari – anche di microlingua –. Non sono previste attività orali e le lezioni sono nella lingua madre.

2.3.4 Approccio Audio-Orale e Audio-Visivo

Nati a seguito del MD, essi si fondano, essenzialmente, sul ruolo "nascosto" del professore, il quale deve fornire gli strumenti agli studenti per poter apprendere la lingua, ma senza imporre una metodologia di stampo formale. Egli deve selezionare

---

[45] *Ibidem,* 30-32.

[46] **Paparelli, Rubina, "**Insegnamento e apprendimento della lingua araba. Analisi di alcune grammatiche moderne alla luce delle tendenze glottodidattiche del XX secolo" (diss. Università Ca' Foscari di Venezia, 2012-2013), 102

le tracce audio, i video o ogni altro materiale multimediale che ritiene necessario per svilupparne le abilità linguistiche. Gli esercizi si basano, principalmente, sulla ripetizione, altrettanto passiva, del discente al quale non è richiesto particolare sforzo cognitivo di rielaborazione, ma solo una sterile ripetizione, anche se non è in grado di comprendere il significato dei termini. Il lessico sarà appreso in un secondo momento, attraverso le strutture studiate. Questo perché il MAO e il MAV nascono nel contesto dello strutturalismo di Skinner degli anni '50, negli Stati Uniti. Secondo le sue teorie comportamentistico-psicologiche, il linguaggio viene considerato un comportamento e, come tale, può essere appreso allo stesso modo di come si apprende qualsivoglia altro comportamento. L'importante è instaurare un processo di stimolo-risposta-rinforzo che instauri vere e proprie abitudini nei discenti[47]. Per questo motivo è necessario portare lo studente ad uno stato di sovrapprendimento grazie al quale, nel momento in cui il docente gli pone una domanda, egli è in grado di rispondervi *rapidamente* e *senza pensarci*. A tal proposito, la ripetizione è l'attività fulcro di questo metodo[48]. I due metodi in questione sono molto simili tra di loro e la differenza tra i due metodi consiste nell'accento posto in misura più o meno rilevante sul materiale visivo in misura sostitutiva alla lingua madre in classe.

Il materiale viene introdotto sotto forma di dialogo con focus posto sulla pronuncia. Le abilità comunicative sono le prime che devono essere sviluppate. La grammatica non è spiegata dal docente. La convinzione è che lo studente debba estrapolarla dal testo attraverso un'analisi di tipo contrastivo.

Gli esercizi tipici sono:

- memorizzazione dei dialoghi;
- ripetizione orale di quanto detto dall'insegnante il più accuratamente possibile;
- completamento di un dialogo precedentemente imparato[49].

---

[47] **Porcelli, Gianfranco,** *opera citata,* 17.

[48] **Pichiassi, Mauro,** *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica Linguistica***.** (Perugia, Guerra Edizioni, 1999), 126.

[49] **Hadley, A. O.** *Teaching language in context*. (Boston, Heinle & Heinle, 2000), 237.

2.3.5 APPROCCIO COMUNICATIVO

Un altro degli approcci che, come il MD, pone in primo piano l'allievo e le sue esigenze è l'approccio comunicativo (AC). Esso nasce dalla crescente esigenza pratica di comunicare nella lingua studiata[50] in contesti reali. Inizia ad essere accettata l'idea secondo la quale non sia opportuno studiare una lingua al di fuori del proprio contesto[51] dal momento che esso è uno dei fattori che compone il processo comunicativo.

A differenza del MD, questo approccio pone l'accento anche su un tipo di linguaggio non verbale purché renda la comunicazione efficace. [52]

Le unità comunicative sono introdotte a partire da contesti e situazioni reali in modo tale da far esercitare l'allievo su lessico, frasari e circostanze reali o pseudo-reali mentre, al contempo, riflette sulle regole grammaticali. Quest'ultime non sono introdotte tramite lunghe spiegazioni difficili, ma sono introdotte grazie al nuovo testo..

Tipici esercizi di questo approccio sono i *role play* dal momento che favoriscono la collaborazione tra studenti e la produzione orale. Spesso sono incentrati su scene di vita quotidiana e coinvolgono capacità come l'improvvisazione. Anche il materiale multimediale trova il suo spazio.[53]

2.3.5 Approccio naturale

Anche nel caso dell'approccio naturale l'accento è posto sull'autenticità. Il principio di base è che non possa esserci apprendimento se non attraverso lo studio di materiale autentico.

Il ruolo del docente è di fondamentale importanza per quanto riguarda la selezione del materiale da proporre ai discenti i quali sono posti al centro della lezione.

---

[50] **Jadwat, Ayoob Y.,** "Teaching of Arabic as a foreign language (TAFL): a study of the communicative approach in relation to Arabic" (PhD diss. University of St. Andrews, 1988), 210.

[51] Tra I primi, Malinowski. **Wolf, George, "**Malinowski's 'context of situation'", *Language & Communication,* Vol. 9, No. 4 (1989), 259.

[52] **Paparelli, Rubina,** *opera citata,* 117.

[53] *Ibidem,* 118.

Si fonda sul metodo dell'*immersione* e richiede necessariamente un docente madrelingua che possa coordinare in modo naturale le attività di classe.[54]
Esso fa leva, come tutti gli approcci di tipo umanistico-affettivo, sulla motivazione, cercando di rinnovarla attraverso tecniche variegate e sempre differenti. Le sue limitazioni sono le stesse di tutti gli approcci umanistico-affettivi: sono troppo distanti dai metodi ai quali siamo abituati e, pertanto, incontrano diverse difficoltà di accettazione da parte degli studenti; inoltre è particolarmente adatto per gruppi piccoli di studenti, ma è improponibile per quanto riguarda le università. Il numero medio di partecipanti ad una lezione di lingua araba in un corso di laurea triennale risulta troppo alto per poter suggerire questo tipo di attività[55].

2.3.7 Contributi alla glottodidattica: verso un approccio "integrato"

A conclusione di questa breve spiegazione sugli approcci più importanti adottati nell'ambito della didattica delle lingue straniere, sono illustrati i contributi principali forniti da ognuna di queste scuole di pensiero. Lo scopo di questo paragrafo è quello di delineare le linee guida di un possibile "approccio integrato" volto a soddisfare i bisogni comunicativi degli studenti emersi dal questionario.
Il MGT e il RM sono gli approcci che meno convengono per il tipo di impostazione desiderata. È stato dimostrato che uno studio di questo tipo non consente agli studenti di parlare il MSA e neppure di raggiungere un livello avanzato per quanto riguarda la produzione scritta[56]. Del MGT, comunque, un contributo molto importante è quello dell'insegnamento della grammatica in forma esplicita.
È stato dimostrato, infatti, che è meglio affiancare l'insegnamento di una grammatica esplicita e sistematica ad una implicita tanto più il grado di cultura e l'età del discente

[54] **Jadwat, Ayoob Y.**, *opera citata*, 286.

[55] **Freddi**, Giovanni, *opera citata*, 187-188.

[56] **Titone, Renzo,** "Definizione psicolinguistica di un "modello glottodinamico" del comportamento e dell'apprendimento linguistico." *Rassegna italiana di linguistica applicata* Vol. 1, 5–18, 191 (1983).

aumentino, piuttosto che ricorrere alla sola grammatica implicita[57]. Del MD, il contributo maggiore è dato dal riconoscimento dell'importanza dell'immersione nella classe di lingue. Per l'arabo, il discorso è più complicato dal fatto che il MSA non possa essere appreso *naturalmente* dato che non è la lingua comunemente parlata dagli arabi, ma solo quella che usano per scrivere e per interagire verbalmente in contesti molto specifici, primo fra tutti quello mediatico.

Un'immersione in un Paese arabo, pertanto, non sarebbe sufficiente per apprendere il MSA. A tal proposito, il contributo dato dagli AAO e AAV è estremamente prezioso. Dal momento che è stata più volte sottolineata l'importanza dell'uso di materiale *autentico* nella didattica delle lingue (AN), gli unici mezzi grazie ai quali è possibile ascoltare il MSA sono i files multimediali. In questo contesto, la figura del docente risulta fondamentale soprattutto nella scelta del materiale da proporre. È da tener presente che molte delle tecniche utilizzate nel filone strutturalista (di cui AAO e AAV fanno parte) non possono essere introdotte in un approccio "integrato" volto alla produzione. È stato dimostrato che le tecniche di ripetizione da sole, non coinvolgendo nessun tipo di riflessione, non sono sufficienti per trasferire le nozioni dalla memoria a breve termine a quella a lungo termine. Inoltre, non facilitano la produzione autonoma di lingua, né orale né scritta.[58] A differenza dei MGT e RM, gli argomenti introdotti non sono presentati in virtù delle strutture grammaticali da introdurre, bensì a seconda delle funzioni comunicative utili per il discente. Anche lo studio della cultura e delle abitudini culturali è emerso come elemento molto importante sia per quanto riguarda il sostentamento della motivazione degli studenti sia per evitare di commettere errori culturali gravi. Per questa ragione, essi dovrebbero ricevere maggiore considerazione.

In sintesi, alla luce di quanto appena esaminato, le caratteristiche di un possibile approccio "integrato" di tipo *produttivo* sono:

[57] **Freddi, Giovanni,** *opera citata*, 7.

[58] **Cardona, Mario,** *opera citata, 86.*

- uso della L2 in classe il più possibile e sin dalle prime fasi di apprendimento per ricreare un contesto di apprendimento il più possibile corrispondente all'uso attuale del MSA, es. mediatico.[59]
- il lessico da introdurre nelle lezioni deve essere fornito nel suo contesto e deve rispondere non solo a criteri di frequenza/utilità.
- è inutile presentare molto lessico in una sola lezione ed è doveroso svolgere attività ed esercizi per recuperarlo periodicamente o sarà destinato all'oblio[60]; inoltre, esso non deve far parte *solo* di lessico quotidiano dal momento che un'istruzione di livello universitario prevede un certo livello di competenza linguistica a livello di registri settoriali al termine degli studi;
- presentazione graduale della grammatica e in forma preferenzialmente esplicita, che fornisca gli strumenti agli studenti per migliorare le proprie strutture comunicative, ma che non sia per essi un ostacolo alla comunicazione. L'importante è non sfociare nel "grammaticalismo"[61].
- è importante che il docente presti attenzione e filtri con cura il materiale didattico da fornire agli studenti: le tracce audio, i video, gli articoli di giornale etc. sono il contatto più forte che hanno con la lingua araba. È molto importante che essi siano *autentici* quanto più possibile e culturalmente rilevanti[62];
- è essenziale che il materiale sia categorizzato in modo preciso dall'insegnante. Uno dei fattori di maggiore perdita della motivazione per gli studenti consiste nel dover cercare il materiale didattico e, di conseguenza, sentire di stare

[59] Nozionario di glottodidattica ITALS, "Diretto, Metodo".

[60] *Ibidem*, 68; 89

[61] **Porcelli, Gianfranco,** *opera citata*, 57.

[62] **Stevens, Vance,** "Learner strategies at the interface: computer-assisted language learning meets computer-mediated communication." in *Handbook for arabic language teaching professionals in the 21st century*, **Kassem M. Wahba, Zeinab A. Taha, and Liz England** (Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2006), 253–261.

"perdendo tempo" cercandolo. Ciò è proprio ciò che il docente dovrebbe cercare di evitare.[63]

- a tal proposito, è bene porre maggiore accento sulle attività di ascolto e di conversazione. Quest'ultimo, infatti, rappresenta il fine ultimo dell'analisi;
- i bisogni linguistici degli studenti devono essere posti al centro della lezione, facendo in modo che l'insegnante adoperi le strategie e le tecniche glottodidattiche che ritiene più efficaci al loro soddisfacimento. A tal proposito è opportuno che vadano analizzati con attenzione tenendo conto "sia dei bisogni dello studente in quanto tale, poiché essi permettono al discente di essere motivato, sia dei bisogni pragmatici futuri"[64].
- stimolare la partecipazione degli studenti alle attività svolte in classe attraverso lezioni interattive e meno frontali e stimolare la creazione di un ambiente collaborativo per migliorare la comprensione[65].

Per quanto riguarda la situazione italiana, è stato chiesto agli studenti rispondenti al questionario di scrivere espressamente i nomi del/i libro/i adottati dal docente durante il corso di studi frequentato.

---

[63] **Balboni, Paolo Emilio**, *"MODULO 12: Procedure didattiche: attività di classe",* 15 http://venus.unive.it/italdue/130/mod_12_balboni.pdf

[64] **Chiapedi, Nicoletta, "**Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici" ICoN – Italian Culture on the Net (Pisa, Università per Stranieri di Perugia, 2009), ultima revisione 2013, 21; 29.

[65]**Balboni, Paolo Emilio**, *"MODULO 11. La programmazione delle attività",* http://venus.unive.it/italdue/130/mod_11_balboni.pdf

I libri che sono stati menzionati e che, per necessità di schematizzazione, sono stati trascritti nel grafico con il nome usato comunemente dagli studenti nei questionari, sono:

- "Ahlan. Grammatica araba didattico-comunicativa" di Lucy Ladikoff Guasto[66];
- "Imparare l'arabo conversando. Corso elementare. Con CD-ROM" di Alma Salem e Cristina Solimando[67];
- "Notti in bianco + audio CD" di Ad-Du'aji Ali[68];
- "Grammatica araba. Manuale di arabo moderno con esercizi e CD Audio per l'ascolto." di Luc-Willy Deheuvels, curato da Antonella Ghersetti nella sua edizione italiana[69];
- "Corso di arabo contemporaneo" di Olivier Durand, Angela D. Langone e Giuliano Mion[70];

[66] **Ladikoff Guasto, Lucy**, *Ahlan. Grammatica araba didattico-comunicativa* (Carocci, 2002).

[67] **Salem, Alma e Solimando, Cristina**, *Imparare l'arabo conversando. Corso elementare. Con CD-ROM* (Carocci, 2011)

[68] **Ad-Du'aji, Ali**, *Notti in bianco + audio CD* (Hoepli, 2012)

[69] **Deheuvels, Luc-Willy**, *Grammatica araba. Manuale di arabo moderno con esercizi e CD Audio per l'ascolto* (Zanichelli, 2011)

[70] **Olivier Durand, Angela D. Langone e al.** *Corso di arabo contemporaneo* (Hoepli, 2010)

- “Grammatica teorico pratica di arabo letterario moderno” di Agnese Manca[71];
- “Lingua araba contemporanea” di Claudia M. Tresso[72];
- “Grammatica teorico-pratica della lingua araba” di Laura Veccia Vaglieri[73]
- “Media Arabic (Essential Middle Eastern Vocabularies)” di Elisabeth Kendall[74];
- “Standard Arabic: An Elementary-Intermediate Course” di Eckehard Schulz, Günther Krahl e Wolfgang Reuschel[75].

I risultati hanno dimostrato come il “Grammatica teorico-pratica della lingua araba” di Veccia Vaglieri (compreso anche della sua versione aggiornata rivista da Avino) sia ancora oggi il libro di testo più utilizzato dagli studenti di arabo in Italia: quasi un quarto degli alunni ci basano i propri studi. A seguire, si nota il “Grammatica araba: manuale di arabo moderno con esercizi e cd audio per l’ascolto”, di Deheuvels con il 18% degli intervistati, il “Grammatica teorico-pratica di arabo letterario moderno”, di Agnese Manca e il “Standard Arabic. An elementary-intermediate course”, di Eckehard Schulz che si aggirano intorno all’11%. Questi dati da soli non bastano, in realtà: è doveroso notare come ci sia una grande differenza di libri di testo adottati a seconda dell’area geografica. Di seguito ne sono stati selezionati solo i principali, per ragioni di chiarezza grafica, e normalizzati per singola università. Non sono stati inseriti, dunque, “Ahlan”, “Notti in bianco” e “Media Arabic”.
Come si può evincere dal grafico che segue, infatti, alcuni libri di testo sono adottati solo in determinate zone di Italia, come, ad esempio, il Tresso, adottato da quasi la metà degli studenti di Palermo, ma praticamente sconosciuto alle altre università. Stesso dicasi per lo Standard Arabic di Schulz, adottato principalmente a Torino, ma non usato nel resto d’Italia.

---

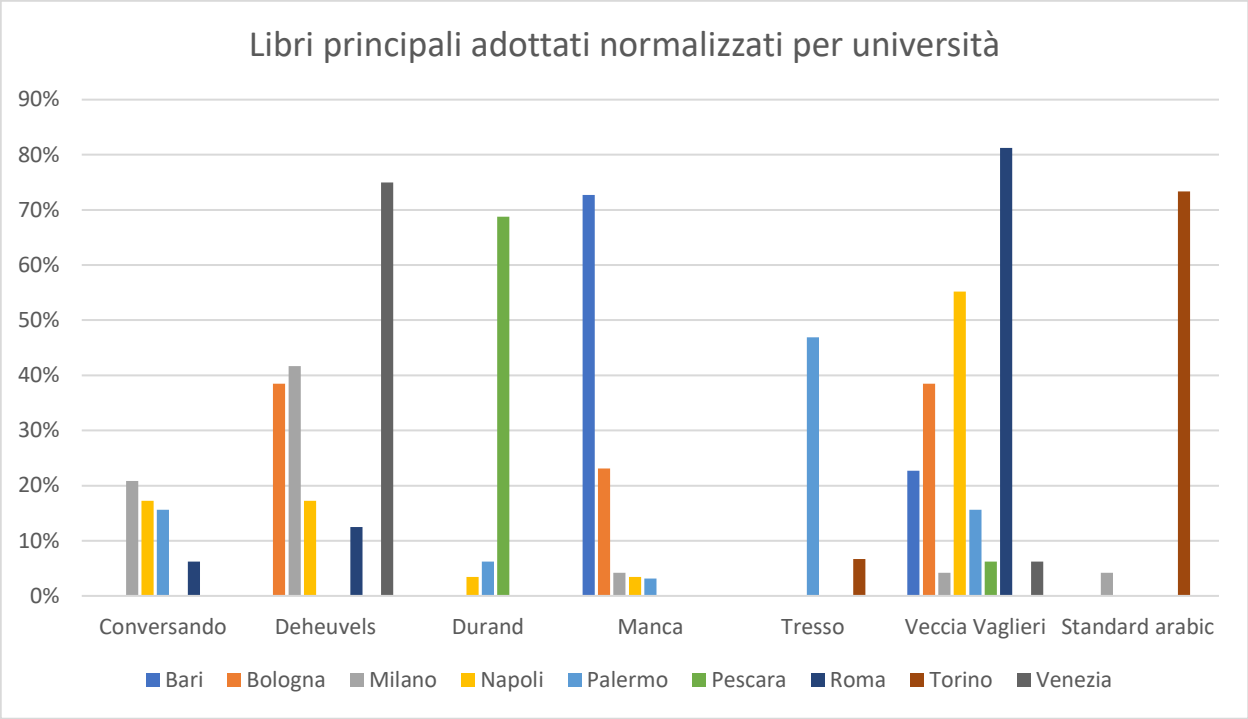
[71] **Manca, Agnese,** *Grammatica teorico pratica di arabo letterario moderno* (Herder, 2013)

[72] **Tresso, Claudia M.,** *Lingua araba contemporanea* (Hoepli, 1997)

[73] **Vaglieri, Veccia Laura**, *opera citata.*

[74] **Kendall, Elisabeth**, *Media Arabic (Essential Middle Eastern Vocabularies)* (Edinburgh University Press, 2012)

[75] **Eckehard Schulz, Günther Krahl et al.,** *Standard Arabic: An Elementary-Intermediate Course* (Cambridge University Press, 2000)



Analizzare il tipo di libri adottati dagli insegnanti è molto utile non per "valutare" il libro migliore, come abbiamo già accennato, ma in che misura essi rispondano alle esigenze degli studenti e se quest'ultimi li percepiscono come adeguati a soddisfare le proprie esigenze. Essi, inoltre, costituiscono la base per i lineamenti di un libro di testo che sia coerente con un approccio glottodidattico di tipo produttivo-comunicativo – come questo lavoro si propone di fare. A tal proposito, la dottoressa Rubina Paparelli ha svolto un lavoro di tesi volto all'analisi dei libri di testo principalmente adottati in Italia[76] dal quale la restante parte del paragrafo trae direttamente ispirazione.

Tra i volumi principalmente adottati dagli studenti, il manuale di **Veccia Vaglieri** presenta un approccio assolutamente formale, di tipo grammaticale-traduttivo, seguendo le orme del testo di **Cattan**[77], essa non si propone, come abbiamo già visto, di rendere gli studenti in grado di esprimersi oralmente in MSA. Anche il manuale di **Agnese Manca** ha un simile approccio, principalmente grammaticale, ma aggiunge un importante elemento di autenticità all'impostazione generale, presentando testi di

[76] **Paparelli, Rubina,** *opera citata,* 175.

[77] **Cattan, Basilio,** *opera citata.*

autori contemporanei, grazie alla quale gli studenti possono confrontarsi con la realtà che li circonda.

Tresso segue, in larga misura, l'approccio adottato dai suoi predecessori, con alcune differenze sostanziali: le lezioni – che non si propongono di essere esaustive – sono presentate secondo un criterio di difficoltà vicino alle esigenze degli studenti, per la prima volta, e sono indirizzate non solo ad accademici, ma anche a studenti che vogliano avvicinarsi alla lingua araba ed essere in grado, al termine del corso, di effettuare semplici operazioni di produzione scritta.

I volumi di **Deheuvels**, si mantengono sulla stessa linea glottodidattica, con lo scopo di rendere gli studenti in grado di "capire, leggere e scrivere l'arabo moderno"[78]. Nessuna menzione, ancora una volta, viene fatta per l'aspetto orale della lingua, eccezion fatta per il suggerimento, da parte dell'autore, di integrare lo studio del MSA con una variante colloquiale. Presentano un elemento molto importante, tuttavia, che è la presenza di un CD grazie al quale potersi esercitare nella lettura, ascolto e correzione degli esercizi dal momento che tutte le attività sono corredate di supporto audio.

Il volume di **Solimando** "Imparare l'arabo conversando" fornisce un approccio diverso alla lingua araba, più comunicativo e che cerca di dare nozioni aggiuntive di carattere culturale. È particolarmente innovativo nel quadro italiano dal momento che l'approccio adottato è completamente diverso da quello dei libri precedenti. È doveroso specificare come non abbia la pretesa di essere un manuale di grammatica, ma si rivolge, al contrario, a studenti già alfabetizzati che vogliano imparare a parlare il MSA. Nonostante l'approccio sia comunicativo, il libro non adotta un particolare dialetto, ma preferisce l'"universale" MSA.

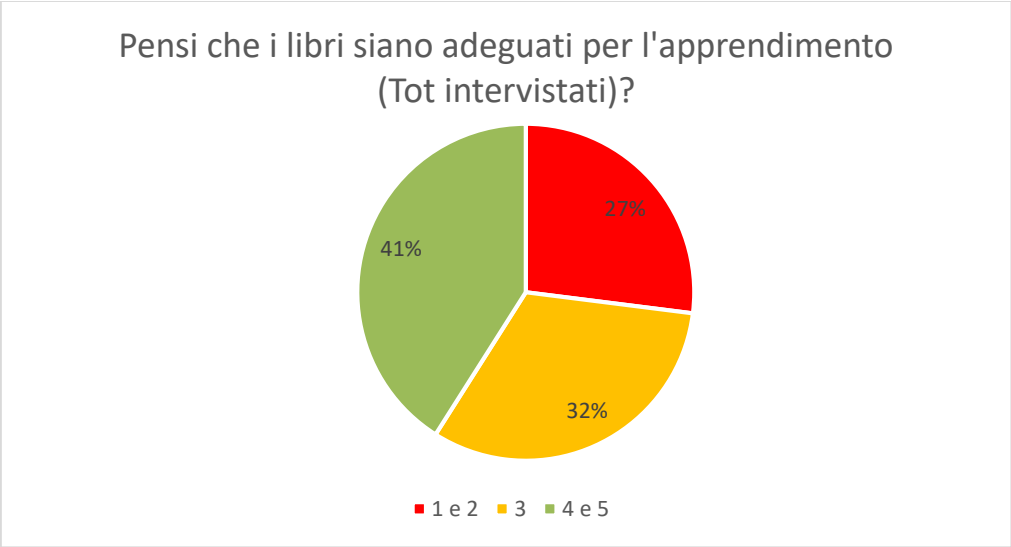
Il libro di **Durand** pone anch'esso l'accento sull'elemento culturale indispensabile per l'apprendimento di una lingua, proponendo uno studio anche delle sue espressioni culturali. Insieme al manuale di Alma Salem, sono gli unici due libri di testi che i propongono di adottare un approccio incentrato maggiormente sulle abilità orali, piuttosto che su quelle scritte, senza tuttavia tralasciarle. A tal proposito, proprio per

[78] **Deheuvels, Luc-Willy**, *opera citata, 365.*

stimolare la comunicazione, strutture necessarie per la lingua orale sono presentate fin dai primi capitoli, senza attendere la "naturale" successione grammaticale.

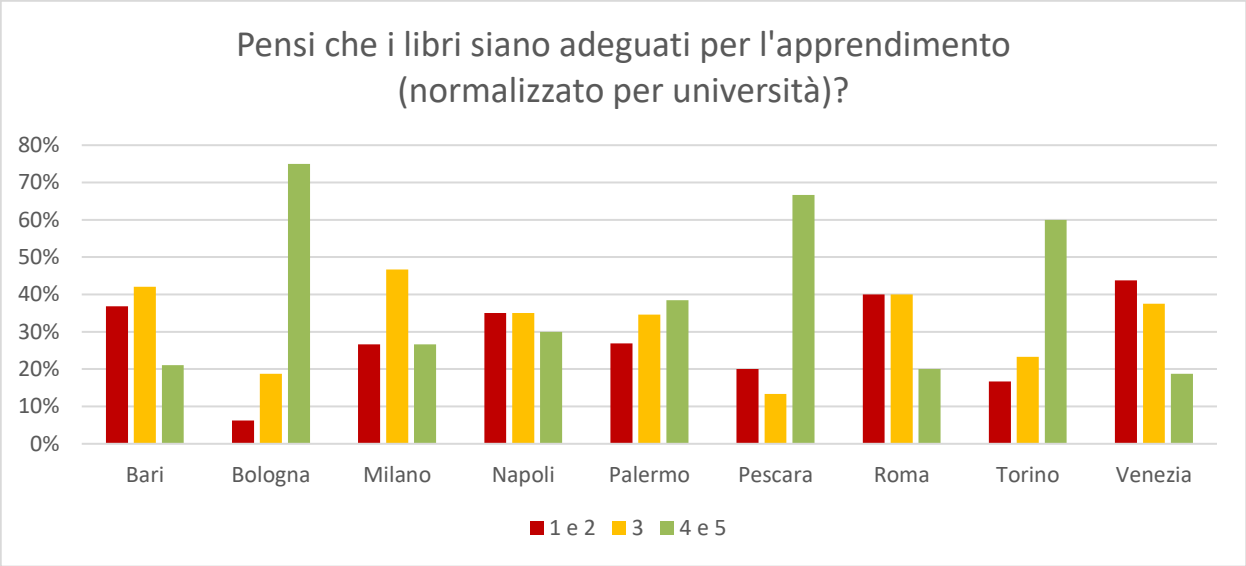
Infine, ritroviamo il manuale di **Schulz.** È doveroso premettere come per il suo utilizzo sia necessaria la conoscenza approfondita della lingua inglese, dal momento che il manuale è in inglese. Esso si presenta come un manuale "adatto per uno studio sia dell'arabo scritto che dell'arabo parlato" in grado di fornire agli studenti "una solida base per comunicare efficacemente con nativi appartenenti alle diverse varietà colloquiali"[79]. Il manuale è completo di supporto multimediale nonché di soluzioni ai numerosi esercizi proposti.

Il grafico che segue è stato elaborato a partire dal totale degli intervistati. Come si può notare, ad una prima occhiata sembra che le percentuali tendando verso un'alta percezione di quanto essi ritengano adeguati i libri di testo.

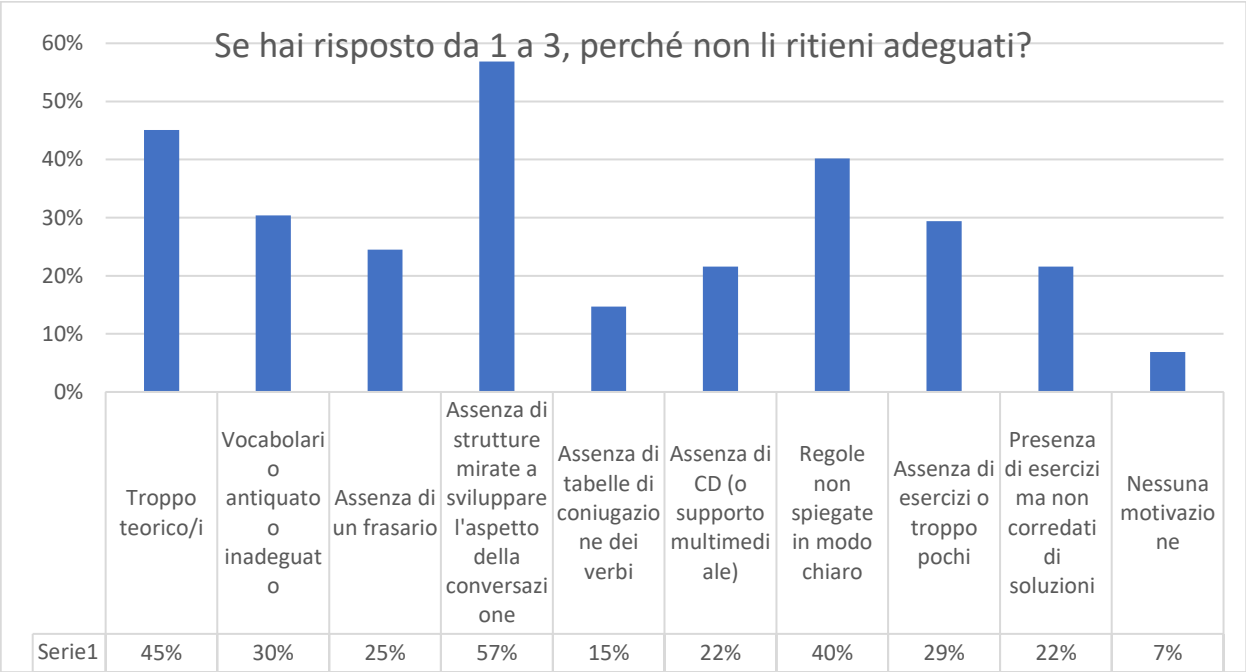


Se, tuttavia, andiamo ad analizzare le percentuali distinte per singola università otterremo un grafico molto diverso:

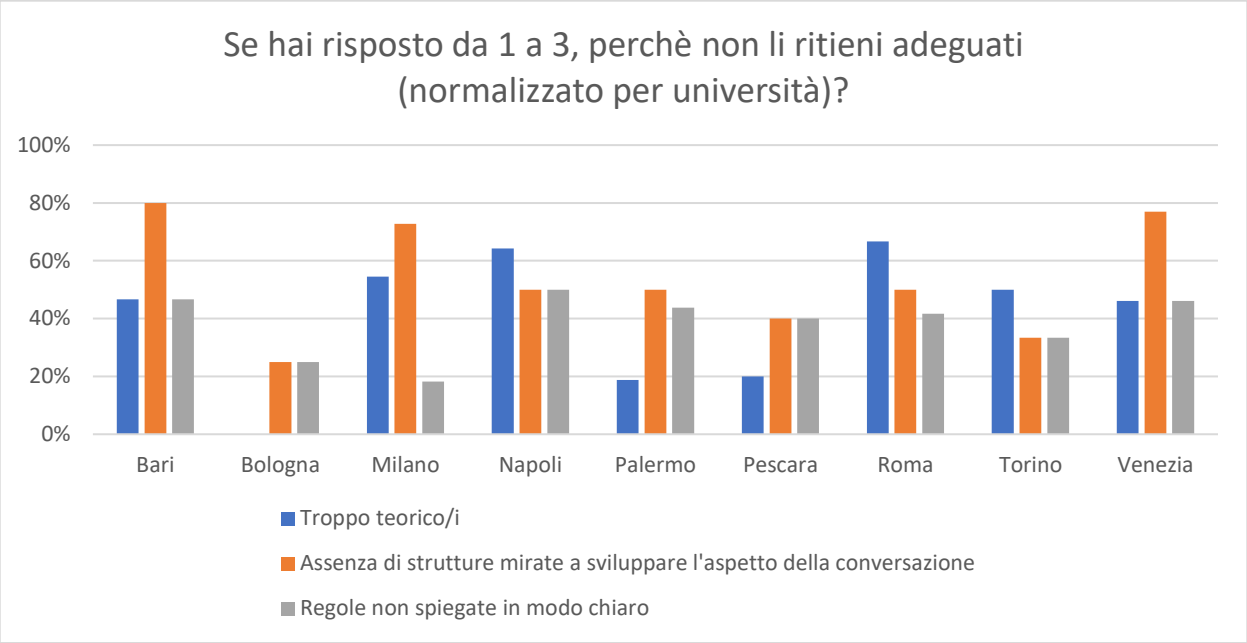
[79] **Eckehard Schulz, Günther Krahl et al.,** *opera citata*, postfazione.



Più della metà delle università analizzate presentano un indice di gradimento nei confronti dei libri di testo non superiore al 3. In quest'ultime, infatti, le risposte "1 e 2" e 3 presentano approssimativamente gli stessi valori. D'altro canto, laddove gli studenti dichiarano che i libri di testo siano molto adeguati per l'apprendimento, questo dato è di gran lunga molto più accentuato rispetto al grafico precedente (75% Bologna, 67% Pescara e 60% Torino). Cercando di analizzare più nel dettaglio, tuttavia, come mai una buona parte degli studenti abbia dichiarato i libri inadatti, è stata elaborato il successivo grafico a partire dal campione di 102 studenti che hanno dichiarato di ritenere i libri al massimo "sufficientemente" adeguati (fino a 3).



Come si evince, più della metà degli studenti ha ritenuto inadeguati i libri adottati per "assenza di strutture mirate a sviluppare l'aspetto della conversazione" (57%). A seguire, ritroviamo ben il 45% di "Troppo teorico/i" e il 40% di "Regole non spiegate in modo chiaro". La statistica si può ampliare analizzando queste tre risposte per singola università:



Dai dati analizzati si può notare come, eccezion fatta per le università di Bologna, Torino e, in misura minore, Pescara, almeno la metà degli intervistati per ciascuna università lamenti l'assenza di strutture mirate a sviluppare l'aspetto della conversazione nei propri libri di testo. È un dato molto significativo: la maggior parte degli studenti che ritengano i propri libri di testo inadeguati, lo fa proprio perché non vi ritrova strutture comunicative adatte a sviluppate l'aspetto della conversazione. Similarmente, il "Troppo teorico", eccezion fatta per l'università di Bologna, si presenta con un'occorrenza di almeno uno studente su quattro fino ad arrivare a più del 60% in talune università. È evidente come ci sia uno stretto legame tra capacità di comunicare, praticità e percezione di adeguatezza da parte degli studenti. Studenti che non riescano a trovare un'applicazione pratica in ciò che studiano, che sentano il proprio approccio troppo teorico e poco comunicativo percepiscono i propri libri di testo come inadeguati. Un simile dato resta comunque in linea con la maggior parte degli approcci attualmente adottati, certamente poco comunicativi. Questi sono indubbiamente insufficienti per rendere lo studio completo e, pertanto, da integrare

con lo studio di almeno un dialetto arabo[80], come confermato nelle prefazioni dei principali libri adottati[81].

Al termine dell'analisi di questi testi, è possibile notare come generalmente essi presentino un approccio di tipo formale, ma che, soprattutto nell'ultimo ventennio, siano sorti numerosi libri più vicini alle esigenze degli studenti, con maggiore accento posto sul carattere comunicativo e meno sul grammaticalismo. Sarà proprio a quest'ultimi che i lineamenti di un libro di testo si rivolgeranno e trarranno ispirazione, cercando di trarne l'impostazione, le metodologie e le tecniche "migliori" da adottare per un approccio di tipo produttivo.

---

[80] *Ibidem*, 353

[81] **Vaglieri, Veccia**, Introduzione a *Grammatica teorico-pratica della lingua araba* (Roma, Istituto per l'Oriente, 1936); **Deheuvels, Luc-Willy**, *opera citata*, 353.

Capitolo terzo: un libro di testo "produttivo"

INTRODUZIONE

Il terzo capitolo sarà completamente dedicato all'esposizione di diverse tecniche glottodidattiche ritenute adatte per un approccio integrato di tipo "produttivo", alla luce dei metodi enunciati precedentemente e del questionario somministrato. Esso sarà aperto da una panoramica sui materiali didattici adottati o da adottare nello studio dell'arabo. Verrà presentato da un grafico esplicativo nel quale verrà rilevata la frequenza di materiali didattici scelti da docenti e ingegneri linguistici di lingua araba e i criteri utili per la sua selezione. A seguire saranno illustrate le competenze che gli studenti hanno bisogno di sviluppare per un completo apprendimento della lingua. Per ognuna di queste, poi, saranno proposte alcune tecniche volte all'apprendimento di ciascuna delle singole abilità. A seguire, sarà introdotto l'argomento del lessico, quale lessico è opportuno insegnare ai discenti e con che modalità. Infine, il capitolo verrà concluso dal tema della traduzione: se sia opportuno assegnare esercizi di traduzione, a cosa servono e che ricadute glottodidattiche possano avere.

3.1 I MATERIALI DIDATTICI

Scegliere i materiali didattici è un'operazione molto delicate di cui il docente deve occuparsi. Uno dei rischi è quello che adotti il tipo di impostazione che gli è più familiare e, dunque, la scelta ricada su manuali solo in apparenza "moderni" o, ancora, su materiali obsoleti e non aggiornati.

A tal proposito, è di fondamentale importanza la costituzione di un corpus unico contemporaneo per la lingua araba che raccolga quanti più materiali didattici possibili per gli studenti, ovviamente in continuo aggiornamento. Nonostante fossero presenti in passato alcuni corpus, al giorno d'oggi si presentano come abbastanza antiquati e

piuttosto limitati, nonché non accessibili al pubblico. Molti di questi, pertanto, sono ormai obsoleti e inadatti[82].

Al fine di costituire un corpus variegato per la lingua araba, Latifa Al-Sulaiti & Eric Atwell[83], hanno somministrato un questionario ad alcuni docenti e ingegneri linguistici di arabo per individuare materiali diversi dai giornali da includere nel corpus – come ad esempio storie per bambini, racconti e ricette. A tale scopo hanno selezionato ben 41 generi testuali che i soggetti in questione hanno dovuto classificare come utili o meno. La maggior parte di queste sono disponibili su internet dal momento che, sempre nella stessa indagine, la maggior parte degli insegnanti ha dichiarato di utilizzare supporti audio, video e, in generale, il computer in aggiunta ai normali strumenti glottodidattici.[84]

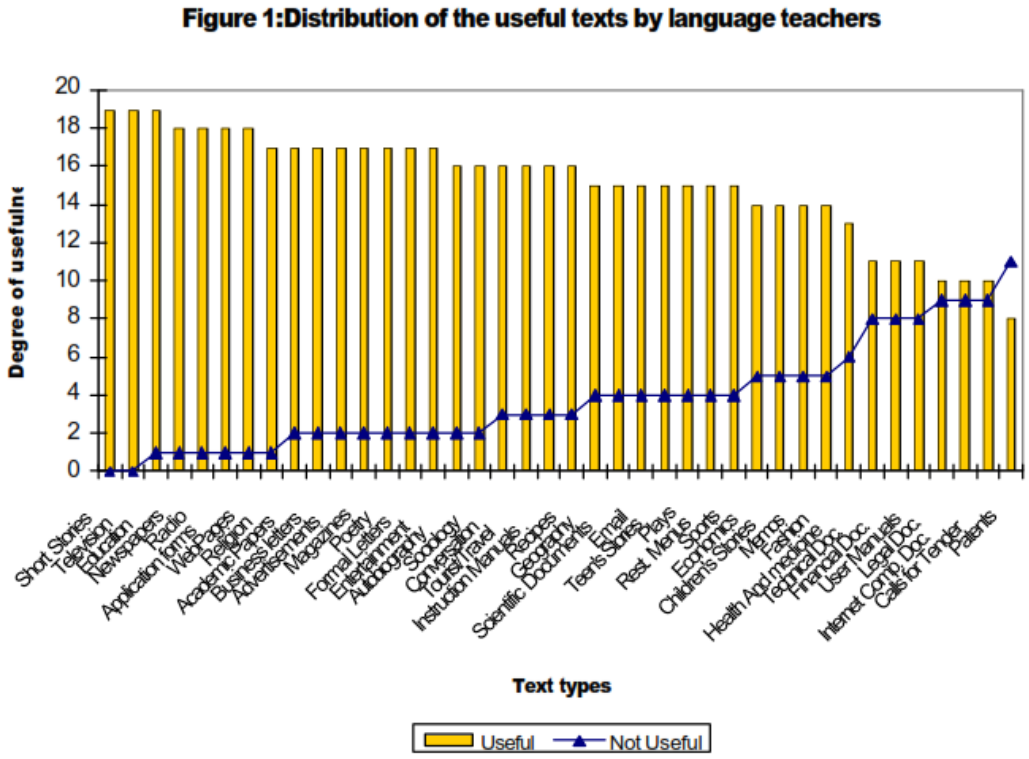


Immagine 1. Distribuzione dell'utilità dei testi secondo gli insegnanti di lingue.

[82] **Al-Sulaiti, Latifa** e **Atwell, Eric, "**The Design of a Corpus of Contemporary Arabic (CCA)", report (University of Leeds, 2003), 1.

[83] *Ibidem.*

[84] *Ibidem*, 8.

Dall'analisi è emerso come i testi ritenuti più utili siano i testi giornalistici, televisivi e i racconti brevi, come si può vedere dal grafico. A seguire, ci sono la radio, i testi religiosi, le pagine web e gli scritti accademici. Tra i materiali ritenuti meno utili troviamo i documenti finanziari e legali, manuali, patenti e, in generale, tutti testi di carattere "tecnico".[85] Inoltre, nel corso della II° Conferenza internazionale sui metodi di insegnamento delle lingue orientali[86], sono stati suggeriti testi folkloristici, multiculturali e artistici come, ad esempio le ballate e i racconti fantastici, in aggiunta ai testi tradizionali. Una delle ragioni principali riguarda proprio il mantenere alta la motivazione del discente.

Altri materiali, la cui efficacia è stata comprovata[87], sono sicuramente i libri di testo, le riviste e i dizionari per quanto riguarda i testi scritti. Programmi Tv, radio, pubblicità e materiale audio registrato completano il quadro di materiali utili a disposizione degli studenti grazie ad internet.

La fase di scelta del materiale didattico, tuttavia, non consiste soltanto nel selezionare la tipologia testuale da proporre agli studenti. Dopo averla individuata, occorre decidere il testo che effettivamente verrà trattato nella/e lezione/i.

I criteri che l'insegnante dovrebbe seguire sono:

- occorrenza di parole sconosciute nel testo in un rapporto che varia da un massimo di 10-20 ogni 100 ad un 2 ogni 100 per assicurare un'adeguata comprensione. Studi hanno dimostrato come lo studente non sia in grado di dedurre le parole sconosciute dal contesto se la sua comprensione non è di almeno il 95% (5 parole ignote ogni 100)[88]. Inoltre, se essa non raggiunge neppure l'80% (20 lemmi sconosciuti ogni 100), non è assicurata neppure la corretta comprensione base del testo. Un numero ancora più alto di lemmi

[85] *Ibidem,* 6.

[86] Hassan, Ismail et al. *cit.,* 10.

[87] **Bin Samah, Rosni e Puteh-Behak, Fariza et al. "**Effective Methods in Learning Arabic Language as a Foreign Language", *Mediterrean Journal of Social Sciences,* Vol 7, No. 3 (2016), 349-355, Doi:10.5901/mjss.2016.v7n3p349.

[88] **Na, Liu e Nation, Paul**, "Factors affecting guessing vocabulary in context", *RELC Journal* Vol. 16, No. 1, (1985), 33-42.

ignoti si tradurrebbe in una difficoltà di comprensione più o meno alta a seconda di quanto esso sia elevato[89];

- testi adatti a stimolare la motivazione dei discenti e le loro abilità di lettura: se quest'ultimi sono motivati studieranno con maggior piacere, svolgeranno attività di rinforzo e potenziamento in via personale. Stimolati ad apprendere la lingua, tenderanno a leggere sempre di più e sempre più velocemente, provando piacere nella lettura e, dunque, leggeranno ancora di più, in un circolo vizioso benefico descritto da Nuttal[90];
- livello di difficoltà pari ad un livello I+1, vale a dire strutturarlo in modo tale che sia di poco superiore a quello degli studenti. Esse deve sempre rappresentare una sfida per lui, ma non essere così difficile da scoraggiarlo e demotivarlo[91].

3.2 Le competenze

Al fine di selezionare le tecniche glottodidattiche più adatte è stato selezionato un tipo di approccio di tipo integrato: in questo modo, gli elementi "migliori" caratterizzanti gli approcci sono scelti singolarmente ed integrati tra di loro – senza mai perdere di vista l'obiettivo *produttivo* fissato all'inizio della tesi.

Non tutte le tecniche sono uguali e non tutte sono mirate a sviluppare le stesse competenze. È possibile distinguere:

- competenze **linguistiche**, con focus posto sulle regole linguistiche e sugli aspetti fonologici, lessicali, morfosintattici e testuali;
- competenze **extralinguistiche**, si occupa principalmente del linguaggio non verbale al fine di evitare errori socio-culturali;
- competenze **interculturali e sociopragmatiche**. Come per le competenze extralinguistiche, anch'esse operano in capo sociale e culturale, ma dal punto

[89] **Nation, Paul**, *Teaching and Learning Vocabulary* (Boston, Heinle & Heinle, 1990).

[90] **Nuttal C.**, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language,* (Londra, Heinemann, 1982) in **Cardona, Mario,** "L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale"*, Studi di Glottodidattica*, Vol. 2, 2008, 26.

[91] **Cardona, Mario,** ivi, 26-27.

di vista strettamente linguistico, come ad esempio, il registro più appropriato da adottare;

- **padronanza delle abilità**, si occupano dei processi cognitivi e fisiologici della lingua (comprensione, fonologia etc.)[92]

Le tecniche, inoltre, possono essere classificate in individuali o da eseguire in classe.

3.3 GIOCHI NELLA GLOTTODIDATTICA

L'utilizzo del gioco nell'insegnamento delle lingue non deve essere motivo di svalutazione dello stesso, al contrario, nell'ottica di un apprendimento complesso della lingua, esso fornisce validi stimoli per una riflessione linguistica, attività di problem solving e per promuovere la crescita personale dello studente tenendo viva la sua motivazione. A seconda degli studenti ai quali le metodologie di glottodidattica ludica si rivolgono, alcune attività sono più o meno adatte e devono essere accuratamente scelte dall'insegnante per evitare che il filtro affettivo si frapponga tra lui e lo studente[93].

Dal momento che gli *esercizi* sono, per definizione, demotivanti, tendono a tediare lo studente se ripetuti troppo di frequente e non inframmezzati da nessun tipo di *attività*. È comunque possibile per il docente usare la propria creatività per trasformare alcuni esercizi in attività ludiche in grado di stimolare la motivazione del discente[94].

Secondo Fabio Caon e Sonia Rutka[95], a seconda delle differenti tipologie di gioco, è possibile classificarle in:

- Giochi di **esercizio**, non necessariamente caratterizzate da esercizio di tipo fisico, coinvolgono l'elemento chiave della sfida tra gruppi di studenti o sfide a tempo. Sono molto utilizzate per l'apprendimento del lessico e delle strutture linguistiche. Tra i più rilevanti ci sono attività di **associazione parola-immagine, insiemistica ed enigmistica.**

---

[92] **Bosisio, Cristina,** "Approcci e metodi nella glottodidattica: dalle caratteristiche generali alle ricadute nei manuali di italiano L2", *Corso in preparazione al DITALS I* (Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, 2013), 26.

[93] **Cardona, Mario**, *opera citata* (2010), 48.

[94] **Bosisio, Cristina**, *testo citato*, 27.

[95] **Caon, Fabio e Rutka, Sonia,** *opera citata*, 14.

- Giochi **simbolici.** Sono molto creativi e implicano l'impiego sia di linguaggio verbale che di linguaggio non verbale. Fanno parte di questa categoria, ad esempio, i **roleplay**, **fumetti, giochi di memoria, canto e filastrocche.**
- Giochi di **regole,** volti all'acquisizione delle regole e dei ruoli sociali. Tra questi ci sono giochi che comportano **l'assunzione di ruoli, caccia al tesoro e giochi linguistici.**

A loro volta, tra queste è possibile individuare altre attività adatte a sviluppare la produzione orale nei discenti. Serragiotto[96] spiega come sia necessario in primis proporre attività il più possibile vicine agli studenti, tanto più esse si rivolgano ad un pubblico adulto, per poi inserirne di più astratte. Nel quadro delle tecniche per la produzione orale, egli afferma come si possano suddividere in:

- **monologhi**, si possono inserire in un contesto di dialoghi e prevedono di effettuare descrizioni di situazioni o persone, esprimere la propria opinione, dare ordini, inventare il finale di una storia o ipotizzarne il passato (sia tramite l'ausilio di testi che di immagini);

- **dialoghi,** si inseriscono nell'ottica del lavoro di gruppo e consistono in interviste, attività di "role" (role-play, role-making e role-taking), recitazione con copione, inchieste.

3.4 TECNICHE DI PADRONANZA DELLE ABILITÀ E DELLE ABILITÀ INTEGRATE

3.4.1 PROCEDURA CLOZE

Secondo la procedura cloze, il docente fornisce agli studenti un testo accuratamente scelto per le sue strutture grammaticali, lessico e parti del discorso. La prima parte del testo è lasciata intatta per agevolarne la comprensione, dopodiché una parola su sette viene eliminata. Lo scopo dell'esercitazione è quella di sviluppare e verificare le capacità di comprensione.

[96] **Serragiotto, Graziano,** "Nuove frontiere nella valutazione linguistica", *EL.LE*, Vol 5, No. 2 (2016), 153-187.

A seconda del livello di difficoltà desiderato e delle competenze già acquisite dagli studenti, è, inoltre, possibile scegliere (dai più semplici ai più avanzati):

- **cloze facilitati**, dove il discente non deve *inventare* la parola, bensì la deve scegliere tra una lista di parole presentate in calce.
- **cloze a crescere**, laddove dapprima viene eliminata una parola ogni sette, poi ogni sei ed eventualmente ogni cinque ai livelli più avanzati.
- **cloze orali,** prevede l'ascolto di una registrazione mediante support audio-orale. Il docente ferma la registrazione in ben determinati punti e lascia agli studenti il compito di avanzare ipotesi sul testo che potrebbe seguire[97].

In alcune lingue, risulta preferibile elidere parole intere piuttosto che unità semantiche.

Per quanto riguarda il caso specifico dell'arabo, alcuni studi hanno dimostrato come sia preferibile l'elisione completa alle unità semantiche – nonostante fosse stato ipotizzato il contrario[98].

3.4.2 Tecniche di associazione parola-immagine

Secondo Cornoldi (1986)[99], per creare un ricordo stabile nella memoria a lungo termine, è necessario che il cervello effettui delle associazioni tra le parole, meglio ancora se le associazioni vengono effettuate tra immagini e parole.

Le parole vengono presentate in coppia con la propria – o le proprie – immagini di riferimento, corredato di un testo nel quale le medesime parole sono utilizzate, al fine di stimolare la comprensione, la lettura e, dunque, la riflessione. Non necessitano di molto tempo o sforzo né da parte dell'insegnante né da quella dell'allievo e possono

---

[97] **D'Annunzio, Barbara,** "Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive", *Laboratorio ITALS – Dipartimento di scienze del linguaggio,* redatto per conto del FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo (Venezia, Università Ca' Foscari di Venezia, 2014)

[98] **Hofman, J.E. e Habib-Allah, M.,** "The cloze technique in Arabic: Words or semantic units?", *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 11, No. 4 (Kluwer Academic Publishers, 1982) https://doi.org/10.1007/BF01067582.

[99] **Cornoldi, Cesare,** *Apprendimento e memoria nell'uomo* (Torino, UTET, 1986), passim.

essere organizzate anche in formato virtuale, con il supporto di CALL, per permettere il ripasso personale dei contenuti affrontati a lezione[100].

Fanno parte di questo tipo di tecniche, ad esempio, i **crucipuzzle con stimolo visivo e i cruciverba con stimolo visivo.** Queste si presentano come molto efficaci specialmente ai livelli più bassi. Le immagini aiutano a fissare il vocabolo nella memoria in modo sia diretto che indiretto, dal momento che il discente è portato alla ripetizione subvocalica del termine per poterlo inserire nelle giuste caselle. Contribuisce sia alla correttezza ortografica che a quella fonologica.

Anche i **poster** sono strumenti molto efficaci, soprattutto se divisi per area tematica o semantica, corredati del lessico in L2. È importante che i disegni siano resi molto chiaramente per permettere agli studenti di concentrarsi sull'aspetto lessicale e non su quello grafico[101]. Tuttavia, esse presentano dei rischi, specialmente se l'immagine associata alla parola è in movimento, ad esempio, fa parte di una pubblicità. Bisogna tenere sempre a mente l'obiettivo e impedire che il carattere totalizzante di certe tecniche prevalga sulla parola stessa e, dunque, sull'attività da svolgere[102].

In un'ottica di CALL, si rende nota la possibilità per i docenti di far uso di programmi volti alla creazione dei cruciverba e crucipuzzle, alcuni disponibili gratuitamente come, ad esempio, *Eclipse Crossword* e *Puzzlemaker*[103]. Possono rivelarsi dei validi supporti al materiale didattico dal momento che, oltre ad essere, appunto, *freeware*, si distinguono anche per la semplicità d'uso. Consentono un certo grado di personalizzazione delle attività, nonché la loro visualizzazione in tempo reale mano a mano che le modifiche vengono apportate.

---

[100] Nozionario di glottodidattica: http://www.itals.it/nozion/noziof.htm, voce "Associazione".

[101] **Cardona, Mario,** *opera citata* (2010), 166-167.

[102] **Freddi, Giovanni,** *opera citata,* 158.

[103] **Torresan, Paolo,** "Attività lessicali per classi ad abilità miste. Due strumenti di facile utilizzo: Eclipse Crossword & Puzzlemaker" *EL.LE - ISSN: 2280-6792*, supplemento alla rivista (2004), accesso al "http://www.itals.it/attivit%C3%A0-lessicali-classi-ad-abilit%C3%A0-miste-due-strumenti-di-facile-utilizzo-eclipse-crossword"

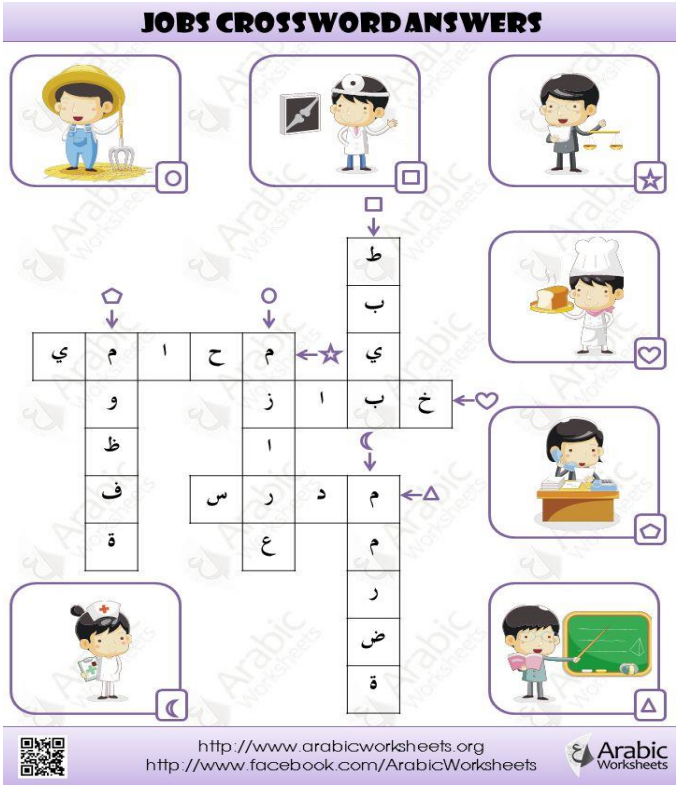


Immagine 2. Cruciverba a stimolo visivo.

3.4.3 Dettato

Esso risulta particolarmente adatto per lo studio dell'arabo considerato che la pronuncia delle parole corrisponde perfettamente alle loro trascrizioni. È un ottimo esercizio per sviluppare allo stesso tempo sia le abilità di ascolto che la correttezza ortografica. Utile anche per migliorare la comprensione, nella sua forma classica a volte si presenta eccessivamente formale, con il docente che corregge lo studente davanti alla classe[104]. A tal proposito, per evitare l'insorgenza del filtro affettivo, può risultare più utile nella sua variante dell'autodettato[105] dal momento che prevede anche un'autocorrezione. Esso prevede l'ausilio di un cd, audiocassetta o registrazione contenente il testo da dover trascrivere. A parte, gli verrà fornito il testo corretto da confrontare con quanto redatto per verificare le proprie conoscenze.

Altre varianti sfruttano la procedura *cloze* dove lo studente deve inserire solo alcune parole mancanti in un testo durante il dettato[106].

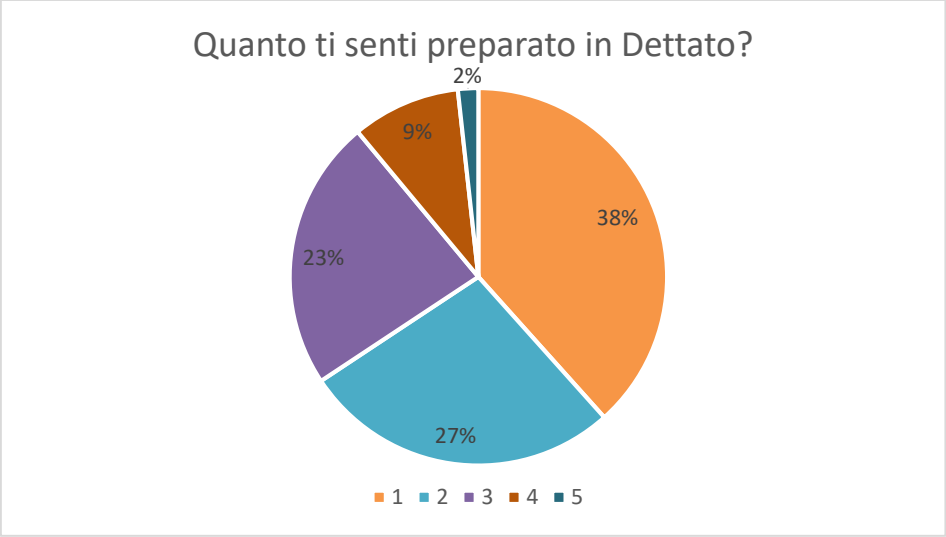
---

[104] **Paparelli, Rubina,** *opera citata*, 146.

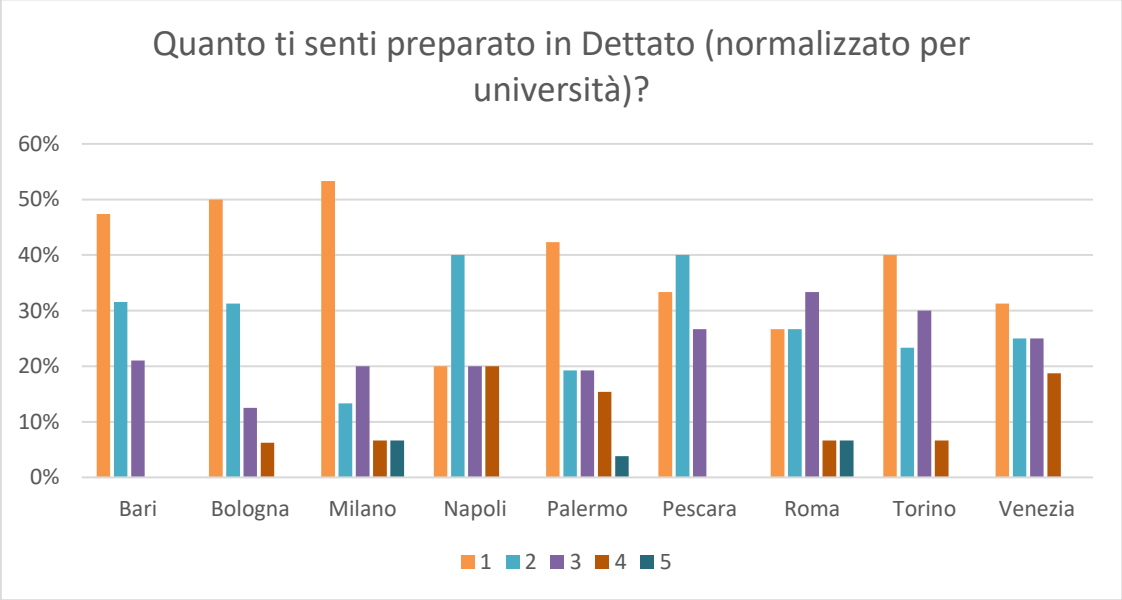
[105] **Balboni, Paolo Emilio**, *"MODULO 12. Procedure didattiche: attività di classe"*, 20, http://venus.unive.it/italdue/130/mod_12_balboni.pdf

[106] **Porcelli, Gianfranco,** *opera citata,* 191.

A tal proposito, potrebbe essere utile inserirne i grafici relativi:

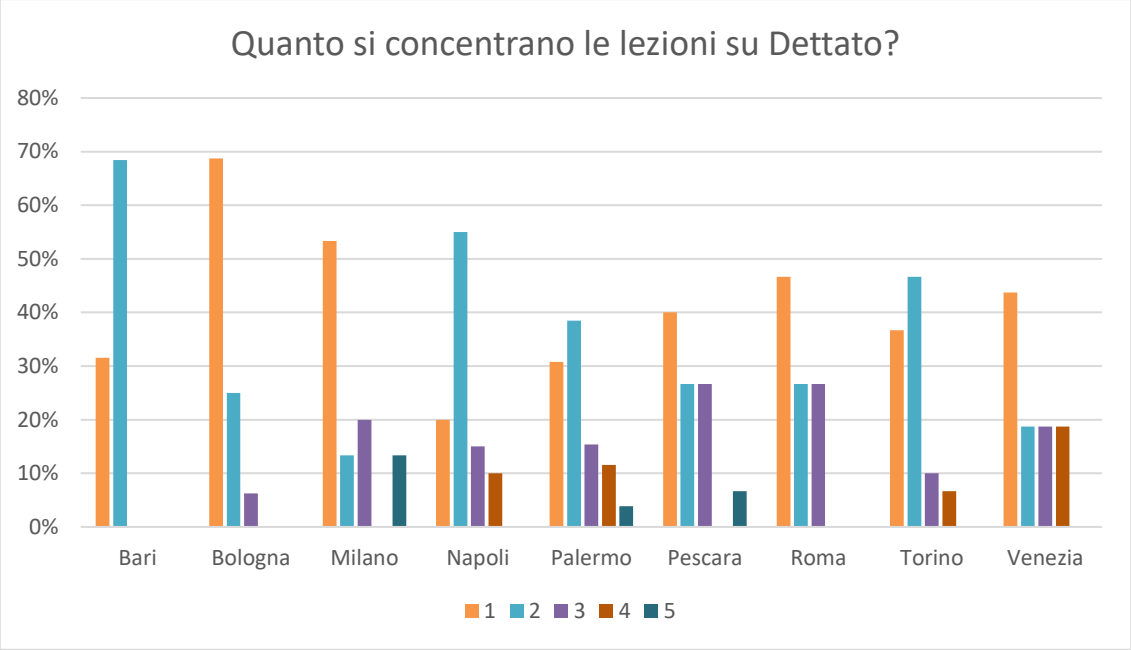


È possibile notare come ben il 66% del totale degli intervistati abbia risposto tra 1 e 2 e solo l'11% si senta preparato tra 4 e 5. È opportuno, pertanto, normalizzarlo per università, allo scopo di comprendere se il dato sia spinto solo da talune università o se sia una situazione di generale mancanza tra gli studenti.



Dal secondo grafico si rileva come, fatta eccezione per le università di Napoli e Pescara, la sola risposta "1" sia superiore ad ogni altra risposta e vari da un minimo del 27% sino ad arrivare a ben il 53%. È evidente come sia un dato da tenere in considerazione essendo, come abbiamo già accennato, un'abilità integrata indispensabile per lo sviluppo di tutte le competenze dei discenti. A questo proposito,

è interessante osservare il grafico seguente in merito a quanto si concentrino le lezioni sul dettato.



E' possibile notare chiaramente come le percentuali di 3 e 4 non siano presenti in tutte le università, neppure in minima parte e, talora esse si presentino, non superino mai il 20%. Al contrario, è ben visibile un'alta percentuale di 1, 2 e 3 in ciascuna università. Ciò dimostra come vi sia una diffusa mancanza di attenzione nei confronti del dettato come attività glottodidattica che si riflette, come abbiamo avuto modo di vedere, nel livello di preparazione percepita in tale competenza. Alla luce dei pro che sono stati riscontrati in questo paragrafo, il dettato potrebbe essere preso maggiormente in considerazione.

In ogni caso, il dettato presenta anche diversi "contro" che lo rendono una tecnica non utilizzabile da sola e *assolutamente* non efficiente se adoperata per la verifica delle conoscenze. Tra questi, infatti, vi sono l'impossibilità di distinguere un errore dovuto alla mancanza di nozioni da un semplice sbaglio e la presenza di variabili personali proprie di ciascun alunno che potrebbero invalidare il risultato – come, ad esempio, la tolleranza al rumore di fondo soprattutto nelle registrazioni audio: in tal caso lo

studente è tratto in inganno dai suoni di sottofondo e non riesce a distinguere bene le parole non perché non le conosca, ma perché non le sente[107].

3.5 TECNICHE PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE INTERCULTURALI E SOCIOPRAGMATICHE

3.5.1 ROLE-TAKING, ROLE-MAKING E ROLEPLAY

Ognuna di queste tecniche è volta allo sviluppo della produzione orale e, a seconda della tipologia, prevede un certo grado di rielaborazione richiesto da parte dello studente.

Nel **role-taking**, ai discenti viene chiesto di simulare una data situazione attraverso la memorizzazione di battute pre-fornite dal professore. Non è richiesto alcun grado di personalizzazione da parte dello studente.

Nel **role-making**, gli studenti costruiscono il dialogo basandosi su una situazione e contesto comunicativi dati. Esso si distingue dal **roleplay**, poiché quest'ultimo prevede una totale libertà da parte degli studenti di organizzare il dialogo come meglio credono, data la situazione comunicativa iniziale[108].

Ciascuna di queste può essere, inoltre, corredata di eventuale *role card*, una scheda di role sulla quale sono presenti informazioni aggiuntive sul ruolo da interpretare. Queste non devono contenere le esatte frasi che lo studente andrà a recitare per evitare un fenomeno di traduzione[109].

Esse si presentano molto adatte per un approccio di tipo comunicativo, di difficoltà variabile e con un grado di creatività richiesta che varia da una "scarsa" per le tecniche di role-taking ad una molto ampia per quelle di roleplay.

Bisogna tenere bene a mente come, per attività di questo tipo, l'insorgere del filtro affettivo è un rischio molto alto: alcuni studenti potrebbero sentirsi a disagio per l'incapacità di esprimersi come vorrebbero o ancora, potrebbero sentirsi ridicoli[110]. Per questo motivo, sarebbe più opportuno ricordare che, dal momento che si trattano

---

[107] **Balboni, Paolo Emilio**, "*MODULO 12. Procedure didattiche: attività di classe*", 20, http://venus.unive.it/italdue/130/mod_12_balboni.pdf

[108] **D'Annunzio, Barbara**, *opera citata*, 24.

[109] **Porcelli, Gianfranco**, *opera citata,* 195.

[110] **Serragiotto, Graziano**, *opera citata*.

di attività che mirano alla comunicazione, l'obiettivo principale è proprio quello di comunicare: è opportuno che l'insegnante intervenga solo quando la comunicazione non risulta efficace o essa suoni lesiva nei confronti del proprio interlocutore[111]. In caso contrario, un eccesso di correzione potrebbe compromettere l'attività, provocare un senso di vergogna nel discente e, di conseguenza, agitazione o la classica "scena muta". Lo spazio per un'attenta correzione sulla forma linguistica è concentrato in ben altro tipo di esercizi, in genere scritti, con i quali il discente può esercitarsi ad applicare le regole precedentemente studiate[112].
Queste attività risultano particolarmente utili, infatti, soprattutto se registrate e analizzate attentamente in classe. In questo modo, gli studenti hanno modo di riflettere sugli errori commessi e su come potrebbero migliorare la propria esposizione attraverso processi di autovalutazione e autocorrezione degli errori, attività che sono percepite come molto meno ansiogene[113].

Per quanto riguarda lo studio dell'arabo alla luce di un approccio integrato, attività di questo tipo risultano particolarmente utili e realizzabili con un buon grado di successo, soprattutto se si riesce ad introdurre la componente di autenticità nelle attività proposte. A tal proposito, a titolo di esempio, possono essere proposte simulazioni di talk shows, di telegiornale corredato di dibattito: il telegiornale fornisce l'argomento di discussione – in modo preciso e impostato – che verrà poi dibattuto in modo più libero e spontaneo. Essi sono molto utili, dunque, anche per esercitarsi ad utilizzare il giusto registro linguistico (competenze sociopragmatiche), a seconda della situazione che si andrà ad imitare o inscenare[114].

3.6 Tecniche per lo sviluppo delle competenze extralinguistiche

3.6.1 L'intervista e l'inchiesta

Entrambe le attività fanno parte della categoria dei giochi di regole proposti dalla glottodidattica di Caon e Rutka. Per quanto riguarda l'**intervista**, essa prevede:

---

[111] **Ciliberti, A.**, *Manuale di glottodidattica* (Firenze, La Nuova Italia, 1995).

[112] **Andorno, C. e Ribotta, P.** *Insegnare e imparare la grammatica* (Torino, Paravia, 1999), *passim*.

[113] **Balboni, Paolo Emilio**, "*MODULO 12…" opera citata*, 54.

[114] **Facchin, Andrea,** "Studenti giornalisti: realizzazione di un video-telegiornale in arabo", *Seminario DAR* (Venezia, Università Ca Foscari di Venezia, 2016).

- una fase preliminare durante la quale il professore fornisce la consegna e prepara il lessico necessario per svolgere l'attività insieme agli studenti;
- una fase di svolgimento, durante la quale uno o più studenti svolgano il ruolo di giornalisti e gli altri, al contrario, devono rispondere alle domande dei primi. Quest'ultimi, avranno a disposizione una griglia, nella maggior parte dei casi, nella quale poter raccogliere le informazioni ricevute;
- l'ultima fase prevede l'elaborazione delle risposte ottenute durante la discussione in classe; i giornalisti illustreranno le risposte ottenute, a verifica del grado di comprensione tra le parti[115].

È un esercizio che si presta ad ogni livello di difficoltà nonché di tematiche e può anche essere realizzato con l'ausilio di supporti multimediali grazie ai quali poter registrare l'intervista e riascoltarla in classe o a casa[116].

Per quanto riguarda l'**inchiesta**, invece, essa si presenta come un gioco con mancanza di informazione. Generalmente, gli studenti vengono divisi in due gruppi, a ciascuno dei quali viene fornita una parte delle informazioni che servono per ricostruire una storia molto più ampia. Il loro compito è quello di porsi le domande vicendevolmente per poter completare il quadro generale della situazione creata dal docente. Dopo un periodo di tempo limitato, verrà poi richiesto di ricostruire la storia secondo i dati che hanno a disposizione.

A livelli più bassi è possibile fornire ai due gruppi uno foglio con raffigurato il medesimo soggetto, il quale presenta alcune differenze in ciascuno di essi. Lo scopo sarà, dunque, quello di individuarle ponendo le giuste domande[117]. Sono attività che promuovono la cooperazione nonché l'interazione tra gli studenti e non richiedono tanto tempo per essere svolte. Sarà compito dell'insegnante vigilare affinché non ci

---

[115] **Serragiotto, Graziano.** *"La valutazione della produzione orale in CLIL"* in **Cardona, Mario**; *Apprendere le lingue straniere in ambito CLIL: aspetti teorici e percorsi applicativi* (Bari, Cacucci, 2008), 125-133.

[116] **Caon, F. e Rutka, S.** "Metodologia ludica e lingua seconda", pubblicato dal CESTIM (Centro Studi Immigrazione Onlus) 2002.

[117] **Balboni, Paolo E,** *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, (Torino, Loescher, 2014) 19.

siano studenti con tendenza a monopolizzare la conversazione così come neppure studenti che si rifiutano di parlare[118].

3.7 Tecniche per lo sviluppo delle competenze linguistiche

3.7.1 Coppie minime

Questa tecnica si basa sul presentare ai discenti due liste di parole accoppiate due a due secondo un criterio di carattere fonologico e grafico: esse, infatti, si distinguono solo per un fonema. Dapprima agli studenti viene chiesto di ascoltare e di ripetere la prima serie di parole, poi la seconda ed infine si ripetono le coppie binarie per farne comprendere bene la differenza.

حَمّام - هَمّام	أَلَم - عَلَم
دَرْس - ضَرْس	سُؤال - سُعال
هَدَمَ - هَضَمَ	صَدَأَ - صَدَعَ
نَذَرَ - نَظَرَ	تين - طين
ذَليل - ظَليل	تَيّار - طَيّار
لَذيذ - لَظيظ	توب - طوب
ذَلَّ - ظَلَّ	حَبَّ - هَبَّ
فَذّ - فَظّ[119]	حَرَم - هَرَم
	نَحْر - نَهْر
	شَحْم - شَهْم

[118] **Nigra, Sabrina,** "Le strategie comunicative come strumento didattico per migliorare la produzione orale: studio di caso in una classe di italiano LS in Messico" Supplemento alla rivista *EL.LE*, - *ISSN: 2280-6792*, No 3 (2014). DOI: 10.14277/2280-6792/2014/009/09

[119] Alcuni esempi di coppie minime forniti da **MAmoore**, topic: "Arabic Audio Request", 23/02/2015 https://rhinospike.com/audio_requests/MAmoore/26902/

È una tecnica che può risultare particolarmente efficace per migliorare la pronuncia delle parole, in particolare ai primi stati di apprendimento della lingua quando gli alunni si ritrovano a scontrarsi con la presenza di consonanti molto diverse dalle proprie – come ad esempio, le enfatiche.[120]

L'esercizio deve essere perfezionato a seconda del target al quale ci si rivolge: non sarà necessario far esercitare studenti italiani sulla corretta pronuncia della "ba" dal momento che ha il suo corrispettivo nella lettera "bi", ma sarà sicuramente utile farlo sulla "ġa", inesistente nell'alfabeto italiano, così come il docente dovrà tenere ben a mente le difficoltà che dei madrelingua francesi, ad esempio, incontrano con le consonanti doppie[121].

È un esercizio che, pertanto, richiede un certo grado di localizzazione da parte del docente il quale avrà il compito di individuare le difficoltà maggiori degli studenti e di proporre, di volta in volta, delle coppie minime adeguate.

3.8 IL LESSICO

In passato, l'acquisizione del lessico non era considerata fondamentale ai fini dell'apprendimento di una lingua seconda, ma soltanto secondaria, con l'accento posto essenzialmente sulle abilità linguistiche – specie grammaticali. Finalmente, ormai, è stata riconosciuta l'importanza del lessico per poter sviluppare al meglio le proprie capacità comunicative: si stima, infatti, che per poter intrattenere conversazioni ad un livello accettabile sia necessario conoscere un minimo di 3000 parole[122]. Ciononostante, si osserva la tendenza a proporre ben poche attività ed esercizi volte alla costruzione del proprio bagaglio lessicale e a porre maggior risalto sull'acquisizione della grammatica al fine di aumentare la competenza[123].

---

[120] **Balboni, Paolo Emilio**, "*MODULO 12… opera citata",* 62.

[121] **Ngueffo, Pierre**, "Problemi ricorrenti nell'apprendimento dell'italiano in Camerun: analisi e proposte didattiche per gli errori fonetici nelle produzioni orali degli apprendenti francofoni", *EL.LE - ISSN: 2280-6792,* supplemento alla rivista (2014), accesso al http://www.itals.it/problemi-ricorrenti-nell%E2%80%99apprendimento-dell%E2%80%99italiano-camerun-analisi-e-proposte-didattiche-gli

[122] **Charalabopoulou, Frieda e Gavrilidou, Maria**, "Creating Frequency-Based Vocabulary Lists For L2 Learners", presentato alla 11°Conferenza Internazionale Della Linguistica Greca (Università di Thrace, 2012)

[123] **Lemine Sakho, Mohamed,** *opera citata,* 37.

3.8.1 Quale lessico?

È importante che, nella redazione di un corpus linguistico per discenti, venga selezionato accuratamente il lessico che gli studenti andranno a studiare ed utilizzare. Uno strumento molto utile in quest'ambito è stato indubbiamente il primo "frequency dictionary of Arabic"[124] redatto proprio mentre il progetto KELLY era in corso d'opera. Esso si differenzia dal primo per due ragioni principali: la prima, è che il dizionario presenta numerosi termini facenti parti dei dialetti che in KELLY non sono presenti dal momento che la varietà scelta è solo l'MSA. In secondo luogo, il progetto KELLY attua una scrematura per eliminare i termini non utili per i discenti della L2 e per riorganizzare gli altri in aree tematiche. Ciò non accade nel dizionario di Buckwalter e Parkinson, i quali presentano i termini – "solo" 5000 – non in maniera organica, ma solo seguendo il criterio della frequenza.

È bene ricordare, tuttavia, come criteri di frequenza e utilità siano fondamentali nella scelta, ma non siano gli unici da tenere in considerazione.
È opportuno, infatti, che esso sia selezionato per due terzi dalle liste di frequenza, lasciando il restante terzo al docente al fine di personalizzare la lezione da un punto di vista glottodidattico[125]. Se ogni corso di lingua adoperasse unicamente le liste di frequenza come criterio per la selezione dei termini, non faremmo altro che ottenere della linguistica applicata, con corpus che non tengono conto delle diversità linguistiche, dell'età dei discenti o degli obiettivi che l'approccio si prefigge.

Lo studio del lessico è sicuramente più efficace quando i termini sono suddivisi per **area tematica**. A tal proposito, i creatori del progetto KELLY[126], finanziato dall'UE e volto alla creazione di un corpus multilingua suddiviso per area tematica, hanno individuato 25 ambiti definiti dalle linee guida del CEFR:

1. calendario: giorni, mesi, tempo e feste.
2. mezzi di trasporto
3. vestiti

---

[124] **Buckwalter, Tim e Parkinson Dilworth**, *A frequency dictionary of Arabic. Core vocabulary for learners* (Abingdon, Routledge, 2011)

[125] **Freddi, Giovanni,** *opera citata*, 62.

[126] Per maggiori informazioni vedi il paragrafo relativo "Il progetto KELLY".

4. colori
5. terminologia informatica
6. la cucina e i suoi utensili
7. direzioni e punti cardinali
8. emozioni
9. relazioni famigliari
10. cibo e bevande
11. grammatica e punteggiatura
12. mondo del lavoro
13. natura: animali, insetti, uccelli, piante.
14. numeri
15. parti del corpo, così come salute e medicina
16. religione
17. stanze e arredamento
18. vita scolastica e materie
19. forme
20. transazioni commerciali
21. sport e hobbies
22. viaggiare
23. tempo atmosferico
24. peso e misure[127]

Nel momento in cui si presenta nuovo lessico da apprendere, il metodo più efficace per ricordarlo nel lungo termine è quello di conoscere quante più caratteristiche possibili dei termini in questione:

- Visive
    - grafiche
    - ortografiche
- Uditive
    - fonetiche
    - articolatorie

[127] **Adam Kilgarriff, Frieda Charalabopoulou et al.** opera citata (2013), 16, traduzione mia.

Dalle analisi di Begley[128] emerge, infatti, come l'uomo ricordi solo "il 10% di ciò che vede, il 20% di ciò che ascolta, e il 50% di ciò che vede e ascolta". È evidente, pertanto, come:

1. lo sfruttamento di un solo canale di memoria non sia sufficiente per lasciare una traccia duratura nella memoria[129];
2. lo sfruttamento combinato di entrambi i canali abbia effetti *più* che proporzionali sulla ritenzione della lingua straniera e del suo lessico.

Non tutte le tecniche glottodidattiche sono adatte alla memorizzazione delle lingue.

Abbiamo tecniche di:

- associazione
- contestualizzazione dei termini lessicali
- stimolazione visiva

Tutte queste si presentano come molto adatte per la codificazione profonda.
Risulta molto efficace, pertanto, associare le parole alle **immagini**, nonché presentarle sempre nel proprio contesto.
Un dato molto importante è dato anche dal **numero** di parole da proporre ai discenti per lezione: esso non deve essere né troppo elevato né troppo basso. Il numero ideale individuato da Taimah[130] è di circa una decina per i neofiti sino ad arrivare a 30 parole per lezione per studenti di livello avanzato.
A proposito dell'uso di pratiche come la **traslitterazione** in caratteri romani essa è indubbiamente una pratica da scoraggiare e che gli insegnanti non dovrebbero mai adottare, nonostante, per via della natura stessa dell'arabo, le vocali brevi non siano indicate nelle parole. I caratteri latini sono adottati al fine di rappresentare fonemi esistenti in lingue che li utilizzano, ma, come ben sappiamo, la lingua araba presenta numerosi altri suoni non rappresentati dai caratteri romani che, pertanto, dovrebbero

---

[128] **Begley, Sharon,** *Teaching Mind to Fly with Discs and Mice,* Newsweek (1994) in **Cardona, Mario** (2014), opera citata, 62.

[129] Ibidem.

[130] **Taimah, R.A.,** *Curriculum of Arabic language teaching for primary schools.* (Cairo, Dar El Fikr Al Arabi, 1998) citato in **Lemine Sakho, Mohamed,** *opera citata,* 38.

essere trascritti con altre lettere ancora dal momento che non esiste un sistema standard di trascrizione dell'arabo, ma solo sistemi convenzionati.

Taimiah ha dimostrato come il suo uso, infatti:

- renda più difficile l'acquisizione di nuovo lessico dal momento che non permette al discente di associare alla parola scritta in caratteri arabi la sua pronuncia;
- può compromettere la produzione fonetica degli studenti.

Piuttosto, l'insegnante potrebbe incoraggiare i discenti a segnare la vocalizzazione delle parole – soprattutto nelle prime fasi di apprendimento – in modo tale da permettere loro di associare i suoni prodotti alla parola così come è scritta in caratteri arabi. Con il tempo, il docente inviterà gli studenti ad evitare di trascrivere la vocalizzazione delle parole note, in modo tale da sviluppare l'abilità di leggere senza vocalizzazione[131].

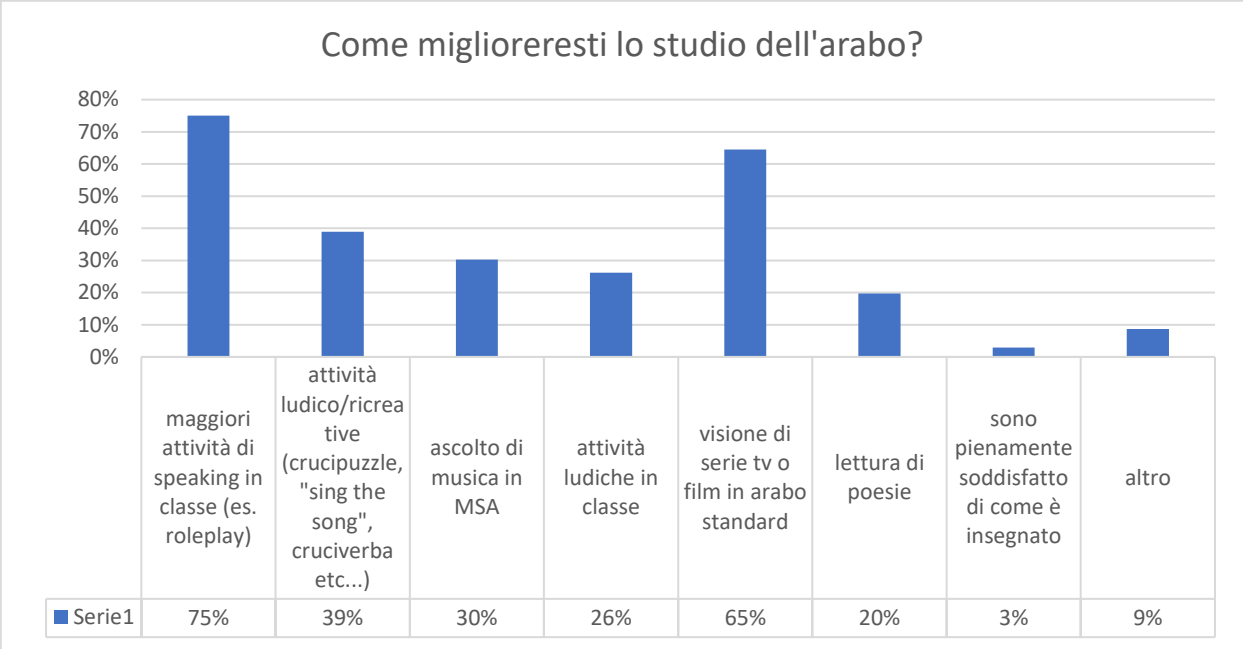
A tal proposito, per quanto riguarda la **fonetica**, il docente dovrebbe anche tener conto delle difficoltà proprie di ciascuna lingua e cercare di colmarle con pratiche glottodidattiche adatte. Ad esempio, è risaputa la difficoltà che hanno gli inglesi nel pronunciare e distinguere le lettere lunghe[132].

Allo scopo di prendere in considerazione le tecniche più adatte per rispondere alle esigenze degli studenti, esaminiamo il grafico relativo al quesito "Come miglioreresti lo studio dell'arabo?" di seguito. I risultati si presentano in linea con quanto dichiarato precedentemente: dal momento che la maggior parte degli studenti ha dichiarato l'inadeguatezza dei libri di testi adottati soprattutto a causa dell'assenza di strutture mirate a sviluppare l'aspetto della conversazione, tra i suggerimenti proposti c'è proprio quella di aumentare le attività di speaking in classe che totalizza ben il 75% dei rispondenti.

---

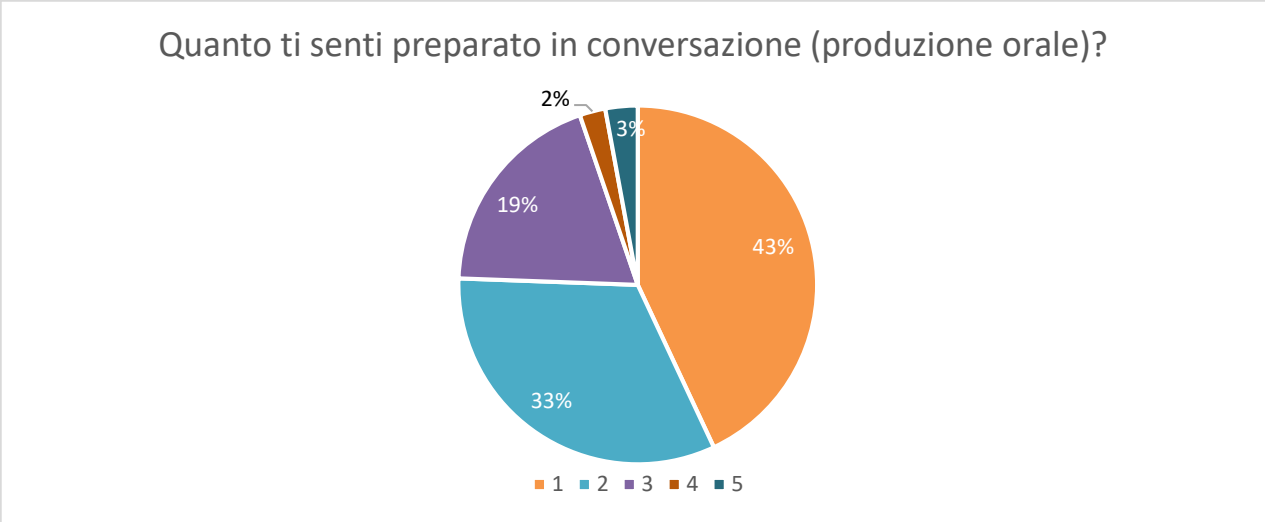
[131] *Ibidem,* 43-44.

[132] *Ibidem*, 44.



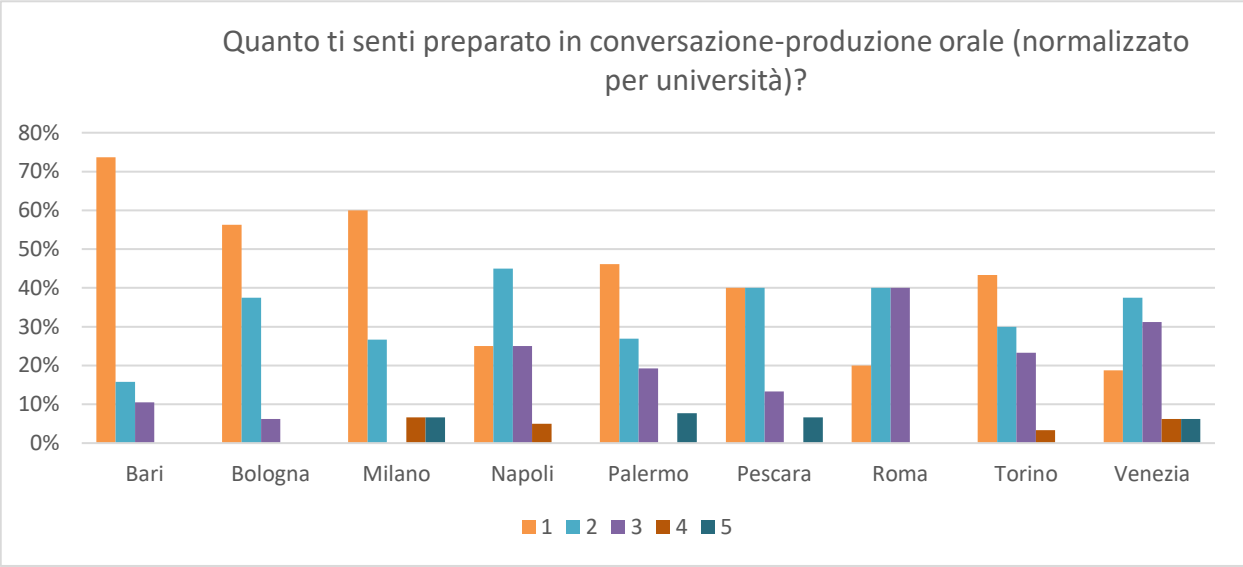
Continuando l'analisi, si nota come:

- "visione di serie tv o film in arabo standard" raggiunga un altrettanto imponente 65% seguito dal 39% di "attività ludico/ricreative";
- i suggerimenti più rilevanti sono chiaramente in linea con un bisogno comunicativo dei discenti, il quale può essere ulteriormente confermato con i grafici seguenti.



È evidente come ci sia un problema molto sentito tra gli studenti di arabo che è quello della comunicazione orale in lingua. Ben il 95% degli intervistati ha dichiarato, infatti, di possedere una preparazione al massimo "sufficiente", un dato drammatico nel

quadro dell'istruzione universitaria italiana. Nel dettaglio, la risposta "Per nulla" spazia da un minimo del 19% a Venezia fino a toccare un picco del 74% a Bari mentre "Poco" totalizza un minimo del 16% sempre a Bari sino a giungere al 45% di Napoli.



Nel tentativo di comprendere se vi sia correlazione tra i libri di testo adottati, quanto si concentrino le ore di lezione sulla conversazione e quanto si sentano preparati gli studenti, queste tre domande, con le relative risposte, sono state incrociate e rielaborate nel grafico seguente. Per farlo, dei 172 studenti che hanno risposto al questionario, sono stati selezionati tutti coloro i quali abbiamo risposto da 1 a 3 alla domanda "Pensi che i libri adottati siano adeguati per l'apprendimento?" e che, alla domanda "Se hai risposto da 1 a 3 perché li ritieni inadatti?" abbiano scelto, tra le risposte disponibili, almeno un elemento chiave che caratterizzi l'aspetto comunicativo.

Sottocampione statistico. Requisiti:

Pensi che i libri adottati siano adeguati per l'apprendimento (campione di partenza: 172studenti)?

	1	2	3	4	5		
Per niente	☒	☒	☒	☐	☐	Moltissimo	→ 102 studenti

Se hai risposto da 1 a 3, perché non li ritieni adatti (campione di partenza: 102 studenti)?

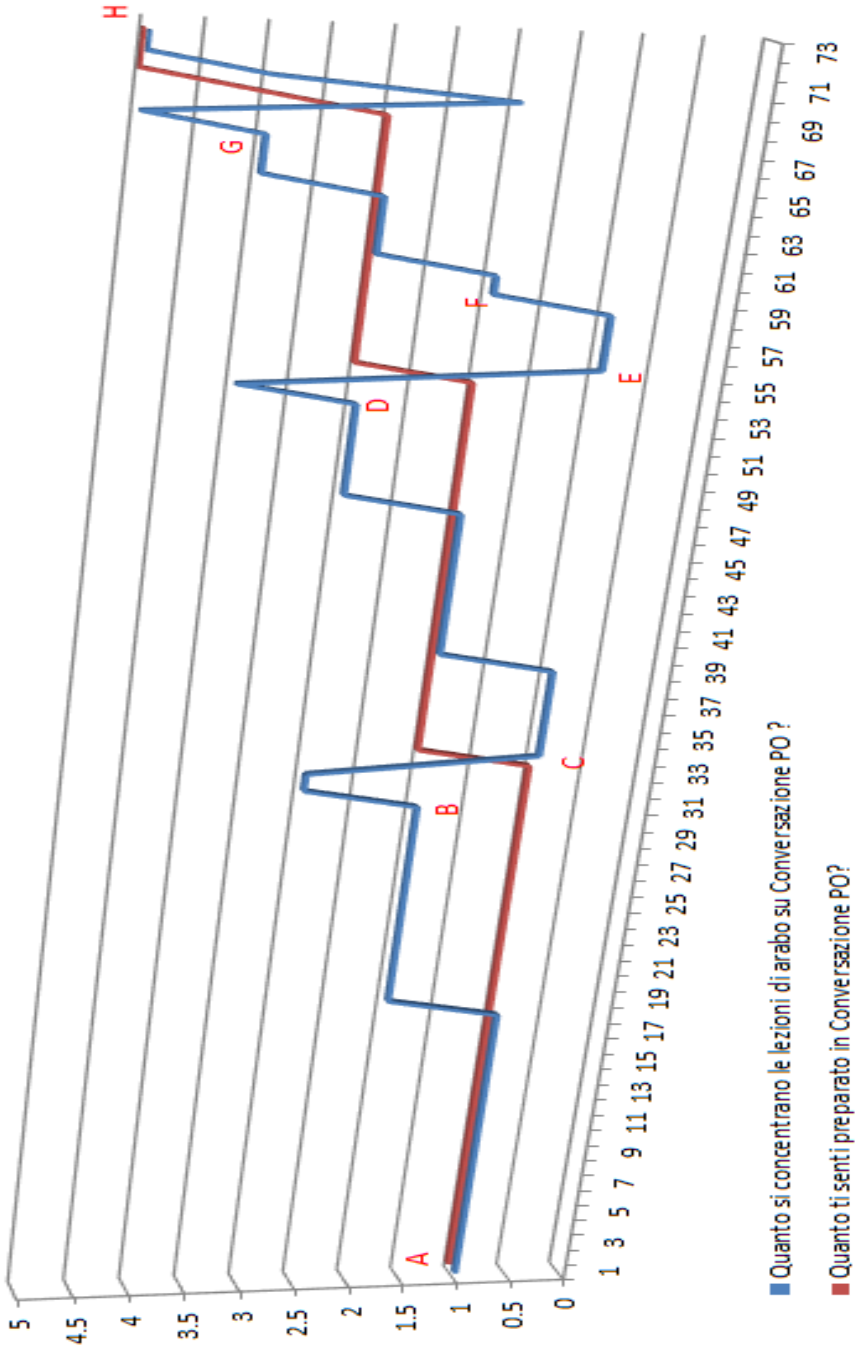
- ☒ Troppo teorico/i
- ☐ Vocabolario antiquato o inadeguato
- ☐ Assenza di un frasario
- ☒ Assenza di strutture mirate a sviluppare l'aspetto della conversazione
- ☐ Assenza di tabelle di coniugazione dei verbi
- ☐ Assenza di CD (o supporto multimediale)
- ☐ Assenza di esercizi o troppo pochi
- ☐ Presenza di esercizi, ma non corredati di soluzioni
- ☐ Regole non spiegate in modo chiaro → 73 studenti.

Da questo campione di studenti che dichiarano i libri inadeguati per ragioni comunicative, sono state estrapolate ed incrociate le risposte in merito a: "Quanto si concentrano le lezioni di arabo in conversazione/produzione orale?" e "Quanto ti senti preparato in conversazione/produzione orale?". Il risultato dell'analisi è stato schematizzato sotto forma di grafico a due serie sovrapposte diviso in segmenti per studiarne meglio l'andamento. Il margine di accettabilità dei dati è di ±1.

Le domande che sono alla base del grafico seguente sono: c'è una diretta correlazione tra libri di testo, focus delle lezioni posto sulla conversazione e preparazione personale? All'aumentare dei valori riferiti a "Quanto si concentrano le lezioni su conversazione/produzione orale?", corrisponde un effettivo aumento della preparazione, o meglio, della *percezione* della preparazione degli studenti nella medesima?

Osservando attentamente il grafico seguente è possibile notare come il segmento AB inizi con una evidente corrispondenza tra la preparazione dichiarata dagli studenti (per nulla) e la concentrazione delle lezioni (per nulla). In seguito poi, nonostante la concentrazione delle lezioni aumenti a 2, la percezione della preparazione resti ferma sull'1 per quasi la metà degli esaminati, sino al termine del segmento BC. Anche quest'ultimo presenta un andamento analogo: nonostante gli sforzi profusi aumentino, la preparazione non aumenta in modo proporzionale fino al termine del segmento DE. Quello successivo, EF, rappresenta l'unica eccezione a quest'andamento in tutto il

grafico. Ciò si spiega, probabilmente, col fatto che quest'ultimo sia rappresentato solo da tre studenti, dunque un numero troppo esiguo per essere rilevante statisticamente. Rispondendo, dunque, alle domande che hanno originato il grafico, *sì*, c'è correlazione tra i libri adottati, la concentrazione delle lezioni sull'aspetto della conversazione e quanto gli studenti si sentano preparati. Per la precisione, la percezione della preparazione aumenta in misura meno che proporzionale all'aumentare della concentrazione delle lezioni, a parità di "adeguatezza" dei libri di testo utilizzati. Alla luce dei dati statistici, forse potrebbe essere il caso di rendere le proprie tecniche glottodidattiche più efficienti.



3.8.2 *Liste di parole e flashcards*

Le liste di parole, specie se ordinate su base frequenziale, sono uno mezzo molto importante sia per l'insegnamento che per l'apprendimento delle lingue. Esse sono un valido strumento glottodidattico sia per la pura memorizzazione da parte del discente, che per supportare l'attività del docente nella redazione di libri di testo, syllabus e ogni forma di materiale didattico.

Nonostante l'apprendimento di parole decontestualizzate – presentate sotto la classica forma di lista o, la più moderna, di flashcards – potrebbe sembrare controproducente e difficoltoso per i discenti, questo esercizio non dovrebbe essere trascurato. È stato dimostrato da numerosi studi come un apprendimento di tipo incidentale o contestualizzato sia di gran lunga più lento rispetto ad uno di tipo intenzionale o decontestualizzato dal momento che il primo richiede un'esposizione estensiva alla L2. Il tempo richiesto per quest'ultima è, tuttavia, troppo lungo per poter essere attuabile in classe e, pertanto, è necessario integrarla con un apprendimento intenzionale[133]. Anche i tempi di ritenzione dopo un apprendimento tramite liste di parole o flashcards sembrano essere abbastanza soddisfacenti[134], specialmente nel breve periodo.

Per quanto riguarda la ritenzione nel lungo periodo, invece, altri studi hanno dimostrato come, specialmente per quanto riguarda attività di produzione, siano necessario meccanismi di tipo associativo e di contestualizzazione per ricordare le parole, meccanismi che, difatti, prevedono un certo tipo di riflessione. È solo grazie ad essa che il ricordo può divenire stabile nella memoria. In sostanza, la sola ripetizione di liste di parole o flashcards non è sufficiente per creare ricordi stabili nella memoria a lungo termine[135], ma soprattutto non è sufficiente per sviluppare la produzione linguistica, neppure se eseguita ad alta voce (dunque attivando il canale articolatorio-acustico della memoria).

---

[133] **Laufer, Batia "**Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence." *Canadian Modern Language Review*, Vol. 59, No. 4 (2003), 567–587

L'autrice sostiene come, con uno studio di tipo incidentale, sia necessario leggere ben 200.000 parole per poterne apprendere 108 solo dal contesto.

[134] **Nation, Paul e Waring, Robert**, *Vocabulary size, text coverage and word lists.* in Schmitt N. e McCarthy M., *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy.* (Cambridge, Cambridge University Press, 1997)

[135] A tal proposito, si veda l'esperimento condotto da **Kintsch Walter et al.,** "On the Role of Semantic Processing in Short-term Retention", *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 90, 96-101.

Di seguito sono illustrati i pro e i contro di questa metodologia secondo Cardona (2010)[136]:

Pro

- Stimolazione dell'apprendimento personale.
- Intenzionalità, essenziale per la memorizzazione.
- Utili per effettuare un "ripasso di mantenimento", ma non per imparare nuovo lessico.
- Le flashcards posseggono un valore aggiunto: posso essere trasportate ovunque, sia in formato cartaceo (occupano poco spazio) che in formato digitale, specialmente con l'avvento di numerose applicazioni gratuite per smartphone.
- Utili per scegliere quale lessico introdurre nei supporti didattici da fornire agli allievi, testi di lettura da proporre etc.
- Validi soprattutto nelle prime fasi di apprendimento
- Possono essere studiate in qualsiasi momento, sfruttando qualsiasi momento libero del discente.

Contro

- Non tiene conto della molteplicità di significati che una parola può avere a seconda del contesto.
- È demotivante;
- Richiede da parte degli studenti un certo grado di autodisciplina e di monitoraggio dei progressi che, se non effettuato tramite programmi informatici appositamente elaborati, richiedono una pianificazione attenta e strategie metacognitive per evitare fenomeni di sotto-apprendimento di parole o di sovrapprendimento e, di conseguenza, perdita di tempo.[137]

---

[136] **Cardona, Mario**, *opera citata* (2010), 86.

[137] **Nakata, Tatsuya**, "English vocabulary learning with word lists, word cards and computers; implications from cognitive psychology for optimal spaced learning", *ReCALL*, Vol. 20, No. 1 (2008), 3–20.

- Richiedono alunni disciplinati e molto motivati.

3.8.3 MAPPE CONCETTUALI A RAGNO

Le mappe concettuali a ragno (chiamate anche *spidergram*) consistono nello scrivere una parola al centro del diagramma – e che andrà a costituire il corpo del ragno –, cerchiarla, e, attorno ad essa, disporre le altre parole tutte intorno alla parola principale. Queste possono avere una correlazione logica, tematica etc.[138]

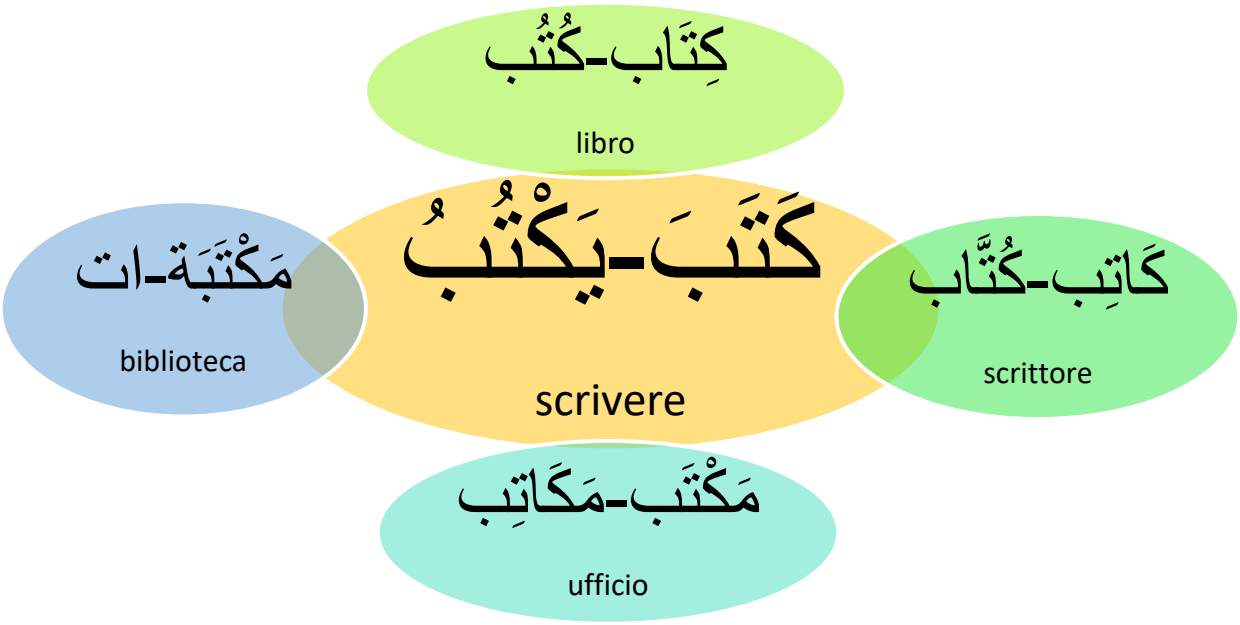


Immagine 3. Mappa concettuale a ragno per radici.

Nel caso dell'arabo, questo tipo di schema, volto allo sviluppo del lessico, potrebbe essere sfruttato per lo studio del lessico attraverso lo studio delle radici. Il corpo del ragno costituirebbe una radice e le parole tutte intorno ne sarebbero le derivate. Questa tipologia di mappa potrebbe, inoltre, essere integrata alla tecnica del "nodo-evento" di Normann: di aspetto molto simile a quello dello *spidergram*, essa consiste nel porre al centro dello schema un evento, per poi circondarlo di altre informazioni per arricchirlo (oggetto, agente, luogo etc.)[139]. In questo caso, il contributo dato da

[138] **Balboni, Paolo Emilio**, "*MODULO 12. Procedure didattiche: attività di classe*", 16, http://venus.unive.it/italdue/130/mod_12_balboni.pdf

[139] **Cardona, Mario**, *opera citata,* 191-193.

Normann sarebbe quello di suggerire le tipologie di parole da inserire nello *spidergram* piuttosto che sfruttarlo per l'analisi di un evento comunicativo.

Come già accennato, è opportuno abbinare tecniche per la memorizzazione di lessico in modo decontestualizzato a tecniche che favoriscano la memorizzazione e il consolidamento di collocazioni. Una delle tecniche più rilevanti a tal proposito è costituita dalle griglie.

3.8.4 GRIGLIE

Nonostante siano maggiormente utilizzate per la verifica delle conoscenze piuttosto che nella loro fase di acquisizione, esse risultano molto efficaci sia per la comprensione che per una riflessione sugli aspetti connotativi e denotativi della lingua[140].

Esse si presentano come delle tabelle (in genere come attività a supplemento di un testo) adatte sia all'ascolto analitico che alla lettura analitica[141]. Il discente deve selezionare, tra le opzioni disponibili disposte sui due assi cartesiani, la scelta che gli sembra più corretta. In genere, non è previsto che lo studente produca alcunché: è sufficiente che apponga una crocetta all'interno della casella. Di conseguenza, anche la correzione di questo tipo di attività risulta molto veloce[142].

	rossa	Veloce	Costosa	Appetitosa	nuova
mela					
bicicletta					

Immagine 4. Griglia di comprensione.

	Dormire	Ballare	cantare	parlare
profondamente				
molto				
bene				

Immagine 5. Griglia per lo studio delle collocazioni.

[140] *Ibidem,* 162.

[142] **D'Annunzio, Barbara**, *testo citato,* 19.

3.9 ESERCIZI DI TRADUZIONE

Quello della traduzione è un discorso un po' delicato: secondo Balboni, essa non è un valido strumento né per la verifica delle conoscenze né tantomeno per contribuire alla fissazione dei termini della L2. Egli, infatti, la considera non una tecnica per l'apprendimento della lingua, bensì un traguardo da raggiungere al termine di un percorso di studi di carattere specialistico[143]. Esso è, inoltre, un valido strumento per effettuare una riflessione di carattere linguistico, culturale etc. sull'intraducibilità letterale dei testi. Per tradurre, egli afferma, è necessario parafrasare non solo le parole, ma soprattutto il pensiero.

A suo avviso, dunque, non esistono le attività di traduzione ai primi stadi di acquisizione della lingua, ma solo esercizi "pre- o paratraduttivi"[144] che, in ogni caso, richiedono particolare attenzione da parte dell'insegnante soprattutto per quanto riguarda la scelta di tradurre in attiva o in passiva (da L1 a L2 o da L2 a L1). Ciascuna presenta le proprie difficoltà e meccanismi che vengono attivati per la loro realizzazione.

D'altro canto, Freddi ne riconosce la sua importanza a tal punto da affermare come la traduzione debba essere considerata la quinta abilità linguistica, al pari della lettura, scrittura etc.[145]

Gli esercizi di traduzione possono, dunque, risultare utili, ad esempio:

- per apprendere modi di dire ed espressioni idiomatiche della L2. Raramente hanno un corrispettivo letterale nella L1. Le consuete operazioni di analisi testuale che precedono la traduzione sono efficaci per apprendere queste strutture nel loro contesto;
- non necessariamente in quanto tali: è il processo che porta alla traduzione ad essere considerato più importante della traduzione stessa;
- stimola la capacità di analisi del testo e di analisi deduttiva;

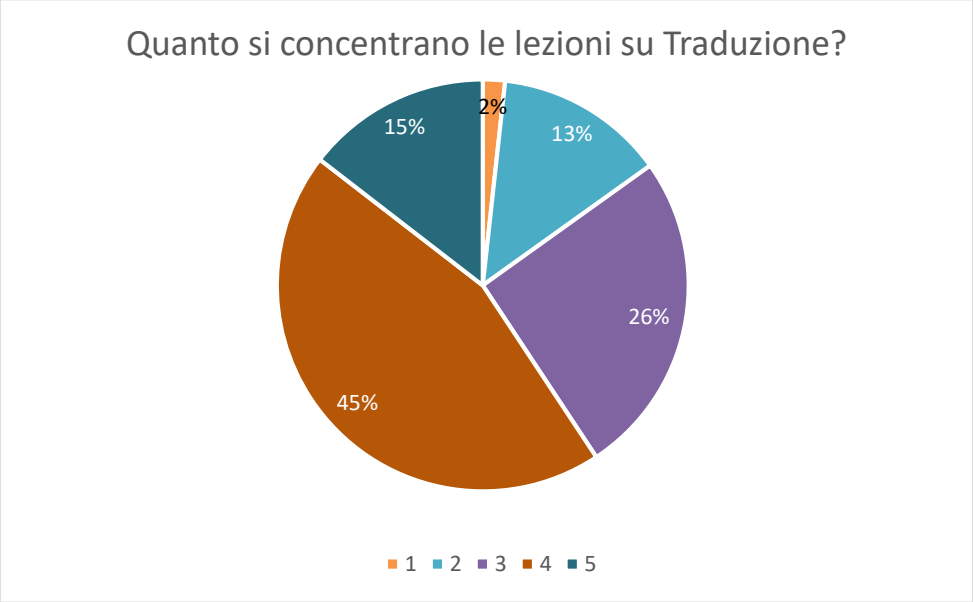
[143] **Porcelli, Gianfranco,** *opera citata,* 60.

[144] *Ibidem, 60.*

[145] **Di Sabato, Bruna,** *opera citata,* 50.

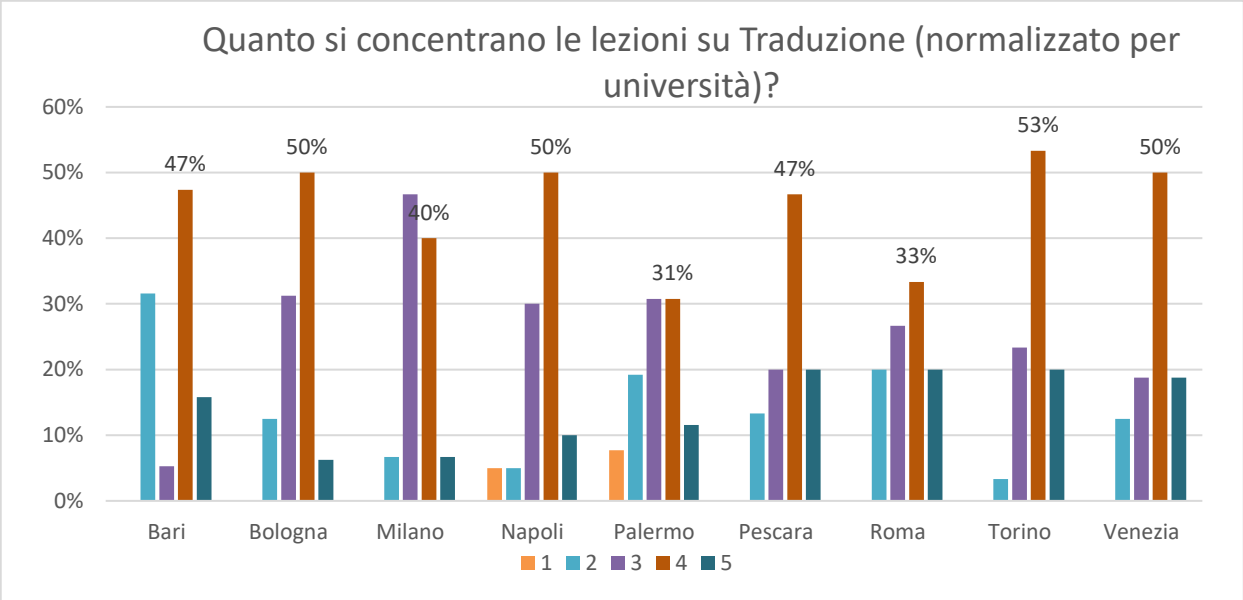
- nello stimolare l'apprendimento di linguaggio non verbale nel momento in cui si chiede allo studente di tradurre da o verso la L2. Introdurre nella consegna la necessità di riprodurre anche le interazioni di carattere non verbale rende gli studenti più consapevoli dei processi in atto ai quali non sempre ci fanno caso. Tra questi si inseriscono, ad esempio, la gestualità, le pause e il registro[146].

Andando ad analizzare quanto le lezioni di arabo si concentrino sulla traduzione, tuttavia, si può notare come:

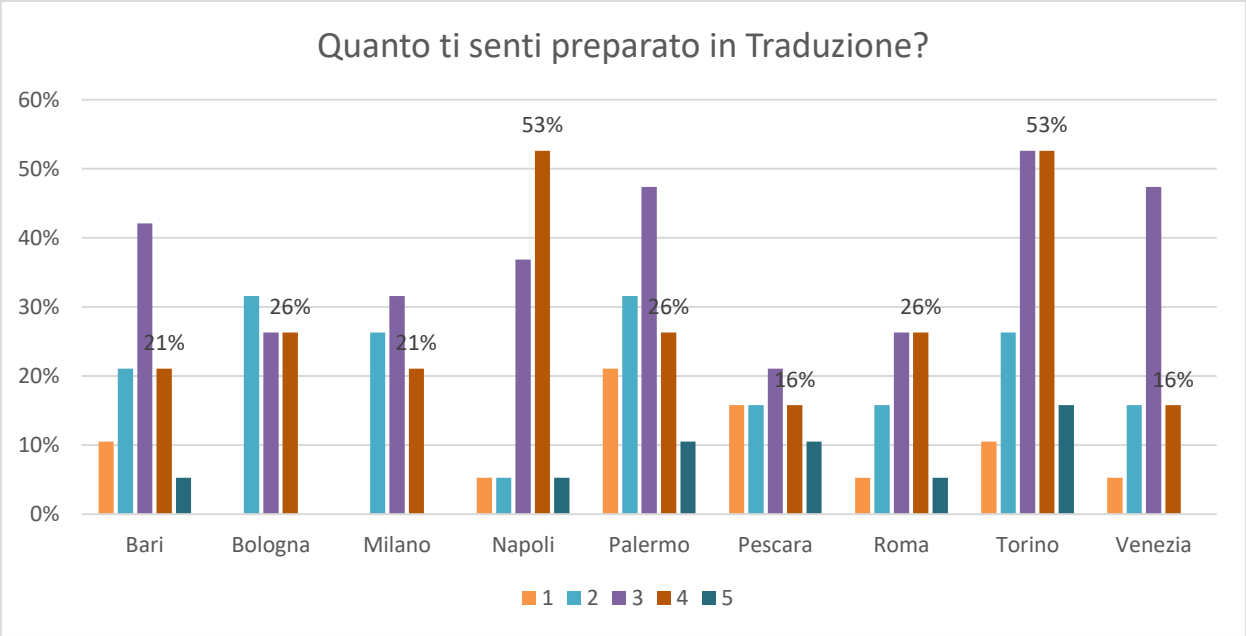


Quasi la metà degli intervistati abbia dichiarato che le lezioni di arabo si concentrano molto sull'aspetto della traduzione (45%). Allo stesso tempo, soltanto il 2% ha affermato che le lezioni si concentrino "per nulla" sulla traduzione. E' evidente, dunque, come le lezioni risultino in linea con l'approccio metodologico largamente adottato in Italia, ovvero quello grammaticale-traduttologico. Uno sguardo sulle risposte normalizzate per università conferma soltanto quanto appena enunciato.

[146] *Ibidem (Sabato),* 53.



Gli stessi studenti hanno dichiarato di possedere un'alta competenza nella materia, come si evince dal grafico successivo.



E', tuttavia, importante osservare come, nonostante le lezioni si concentrino in misura molto rilevante sulla traduzione, la preparazione degli studenti non aumenti in modo proporzionale al tempo che i docenti vi dedicano. Concentrando l'attenzione sulla risposta "4", fatta eccezione per talune università (Roma, Napoli, Torino e Palermo), lo scarto è di circa il 20%. Ciò denota come alcuni sforzi nell'adottare determinate tecniche glottodidattiche non risultano particolarmente efficaci e non si riflettono in una preparazione proporzionale agli sforzi impiegati. Questo potrebbe essere un

ulteriore sprono a limitare l'adozione del metodo grammaticale-traduttologico anche per l'insegnamento della stessa grammatica e traduzione.

Capitolo quarto: le frontiere della nuova tecnologia: CALL (Computer Assisted Language Learning)

INTRODUZIONE

Nel quarto capitolo saranno illustrati gli usi pratici che possono essere adoperati utilizzando gli strumenti CALL nell'apprendimento delle lingue. Dal momento che sono moltissimi, non tutti adatti a scopi glottodidattici, saranno presentati solo alcuni di questi tra cui Youtube, al-Jazeera e la piattaforma Moodle.

Ognuno di questi strumenti sarà corredato di un'immagine esplicativa al fine di illustrare al meglio tutte le funzionalità che ognuno di essi ha da offrire.

4.1 L'INFORMATICA PER L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE

I computer sono entrati, ormai, a far parte delle nostre vite di tutti i giorni. Praticamente ogni persona ne possiede uno e ne fa regolarmente uso. Sarebbe, pertanto, uno spreco e un'opportunità non sfruttata quella di non avvalersi di un certo potenziale tecnologico per migliorare e semplificare anche lo studio delle lingue. Con il termine "CALL" intendiamo quello che in italiano viene tradotto letteralmente come "insegnamento della lingua assistita dal computer" ed è stato definito come "la ricerca e lo studio di applicazioni informatiche per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue"[147]. Ha un potenziale pressoché infinito e destinato ad evolversi sempre di più di pari passo con le nuove tecnologie e, al momento, già conta una moltitudine di tecniche ad esso associate: si va dalle classiche e-mail ai forum sino ad arrivare a piattaforme di apprendimento di tipo e-learning e podcast. I benefici di uno studio supportato dall'uso di CALL sono stati ampiamente dimostrati, in particolare per quanto riguarda l'arricchimento del proprio vocabolario di L2 rispetto ad uno studio

[147] **Levy M.,** *CALL: context and conceptualization* (Oxford, Oxford University Press, 1997), 1, *traduzione mia.*

tradizionale. Questo perché l'uso di materiale multimediale permette di presentare il lessico nel suo contesto piuttosto che in forma slegata[148].

Il vantaggio di poter adoperare, inoltre, tecniche associative (termine-immagine), come abbiamo già accennato[149], permette ai discenti di stabilire connessioni mentali tali da favorire la memoria a lungo termine se associate con tecniche di riflessione. I discenti che avevano fatto uso di CALL hanno dimostrato di essere in grado di ricordare meglio i termini studiati, anche dopo tre mesi[150].

Questo è particolarmente vero per l'arabo dal momento che diversi studi anno confermato come uno dei problemi principali del suo apprendimento sia proprio la difficoltà di ricordare il lessico studiato, specie poiché, in diversi libri di testo, esso è antiquato o inadeguato alle loro esigenze.

A tal proposito è doveroso notare come più di uno studente su tre – tra coloro i quali dichiarino il libro di testo utilizzato inadatto – lamentino la presenza di vocabolario inadeguato o antiquato nel materiale didattico adottato.

Anche il potenziale delle animazioni e dei videogiochi è stato comprovato, specialmente nell'accrescere la motivazione dei discenti grazie alla componente ludica e di diversificazione rappresentata dal gioco[151].

È importante che il docente renda nota agli studenti l'esistenza del CALL e degli strumenti ad esso correlati e ne sproni l'utilizzo viste le enormi potenzialità che racchiude in sé.

Dall'analisi effettuata, infatti, è possibile osservare come quasi un quinto degli intervistati non fosse assolutamente a conoscenza dell'esistenza di serie tv, film o musica in MSA (19%) e ben il 48% nonostante fosse consapevole della sua esistenza non abbia mai approfondito la cosa. Solo il 10% degli intervistati ne era a conoscenza

---

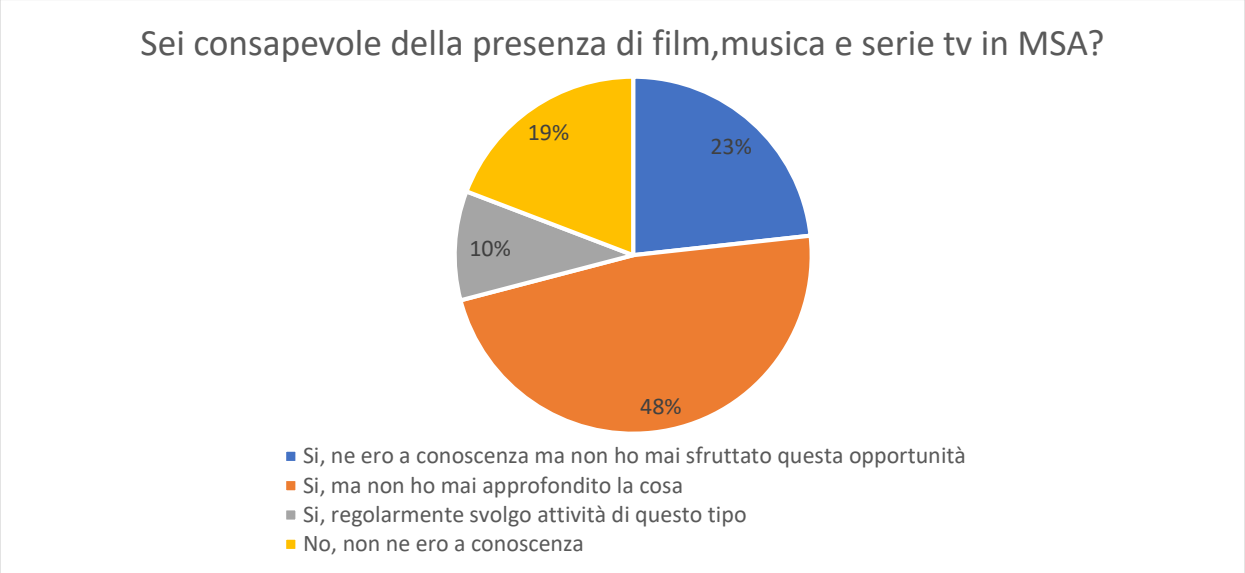
[148] **Ghaleb, R.,** "Communication problems facing Arab learners of English," *Journal of Language and Learning*, Vol. 3, No. 1 (2010), 180-197.

[149] Vedi il paragrafo "Cenni sul ruolo della memoria dell'apprendimento delle lingue".

[150] **Gharawi, Mohammed e Bidin, Azman,** "Computer Assisted Language Learning for Learning Arabic as a Second Language in Malaysia: Teacher Perceptions" *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 6, No. 8 (2016), 634, DOI: 10.7763/IJIET.2016.V6.764

[151] **Kilickaya, Ferit, e Krajka, Jaroslaw,** "Comparative usefulness of online and traditional vocabulary learning," *Turkish Online Journal of Education Technology*, Vol. 9, No. 2 (2010), 55-63.

e svolge attività ad esse correlate. Il 23%, al contrario, nonostante ne fosse consapevole non ha mai sfruttato questa possibilità.



Alcuni potrebbero obiettare che l'uso di CALL potrebbe portare a pericolosi fenomeni di isolamento sociale come diretta conseguenza di un insegnamento online.

A questo proposito è doveroso fare due precisazioni:

- CALL non è un metodo glottodidattico in senso stretto. Per questa ragione, il suo utilizzo deve essere sempre considerato come una modalità *integrativa* di insegnamento delle lingue, non *esclusiva*, che spinge il discente allo studio autonomo, ma non ne fa il suo unico mezzo d'apprendimento[152].
- Nel corso delle conferenze EUROCALL, è stata smentita l'ipotesi che CALL, se gestito in un'ottica pedagogia pianificata attentamente, possa provocare conseguenze di questo tipo, anzi, sembra promuovere le interazioni sociali tra i partecipati alle classi online[153].

4.2 Alcuni strumenti informatici applicati allo studio dell'arabo

In questo paragrafo sono stati esaminati alcuni strumenti informatici che possono essere adottati per lo studio dell'arabo. I criteri con i quali sono stati selezionati a

[152] *CALL Course Book*, (pools-2, www.languages.dk), accesso al https://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/call-2.pdf il 15/07/17, 4, ultima modifica il 06/02/2012. Il progetto è stato finanziato dalla Commissione Europea nell'ottica del progetto "Lifelong Learning Programme".

[153] *Ibidem,* 5.

partire da un gruppo molto più vasto di materiale che internet mette a disposizione sono:

- Facilità di reperimento e di uso per i docenti. È importante non trascurare questo dato dal momento che, in un sondaggio condotto su docenti e discenti facenti parte di una scuola secondaria di secondo grado in Malesia, più della metà dei docenti ha dichiarato di avere perplessità nei confronti di CALL. La percezione, infatti, è che CALL assorba troppo tempo ed energie per reperire i materiali da adoperare e per insegnare le modalità di uso di programmi informatici CALL.

  È fondamentale, dunque, che il materiale sia di facile reperimento e archiviato in modo chiaro e preciso. Analogamente, le applicazioni CALL necessitano di semplicità d'uso per rispondere alle esigenze sia dei discenti che dei docenti.
- Elevato stimolo allo studio autonomo. Studi scientifici dimostrano come esso debba ammontare a circa il triplo delle ore di lezione effettuate in classe con i docenti[154].

4.2.1 YOUTUBE, CANZONI, FILM E SERIE TV IN MSA

Uno degli strumenti multimediali più efficaci per l'insegnamento delle lingue è sicuramente Youtube, il celebre sito web che raccoglie video da tutto il mondo. A tal proposito, è molto semplice riuscire a trovare, digitando le giuste parole chiave sia in italiano che in arabo, fonti multimediali in MSA. Quest'ultime costituiscono una piacevole variazione dal momento che gli altri grossi canali per il suo apprendimento sono le news ufficiali trasmessi da BBC Arabic, Al-Jazeera etc.

Tra i video più facili da trovare c'è la tipologia dei cartoni animati. Ce ne sono di tutti i tipi per un ammontare pressoché infinito: dalle serie tv per bambini molto piccoli fino ad arrivare agli anime (cartoni animati giapponesi) in MSA. La maggior parte non sono sottotitolati, tuttavia, la lingua utilizzata è solamente il MSA e rappresenta certamente un ottimo esercizio di ascolto, che può essere svolto sia in maniera guidata dal professore, che a casa, dal discente, come attività di potenziamento.

[154] **Ghersetti, Antonella,** *opera citata,* 9.

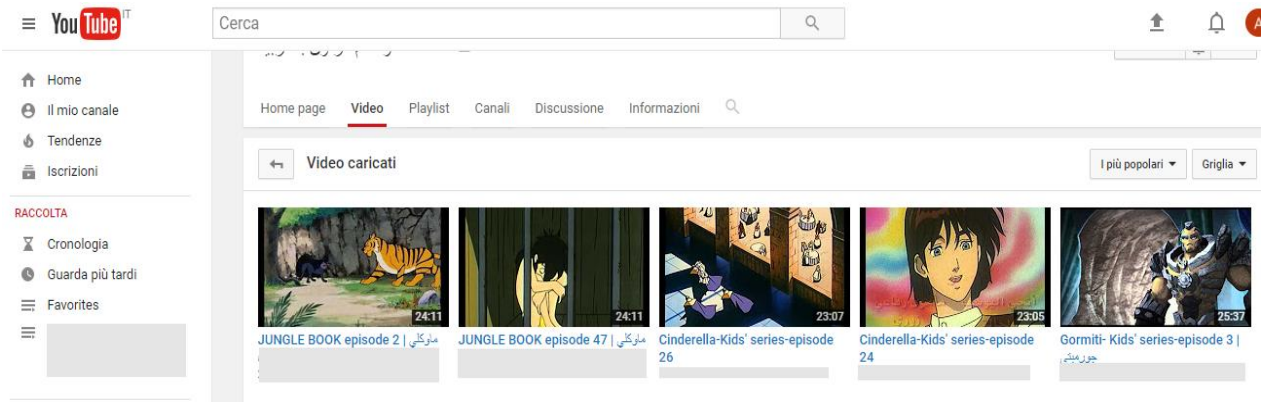


Immagine 6. Canale di youtube che carica video di serie tv per bambini in MSA.

I testi delle canzoni sono molto semplici da trovare e presentano di frequente anche la traduzione in lingua (solitamente inglese) e potrebbero essere molto utili soprattutto come supporto didattico per attività di autodettato. Uno dei problemi principali che caratterizza una proposta glottodidattica di questo tipo è sicuramente il livello di accettazione da parte dei discenti. Molti, infatti, potrebbero sentire un certo senso di vergogna nell'esercitarsi con attività percepite come "troppo infantili". È compito dell'insegnante, nel caso si trovi ad avere a che fare con discenti diffidenti, che il gioco e le attività "infantili" non hanno semplicemente un carattere ricreativo, bensì è un modo diverso e più piacevole di acquisire nuove conoscenze.[155]

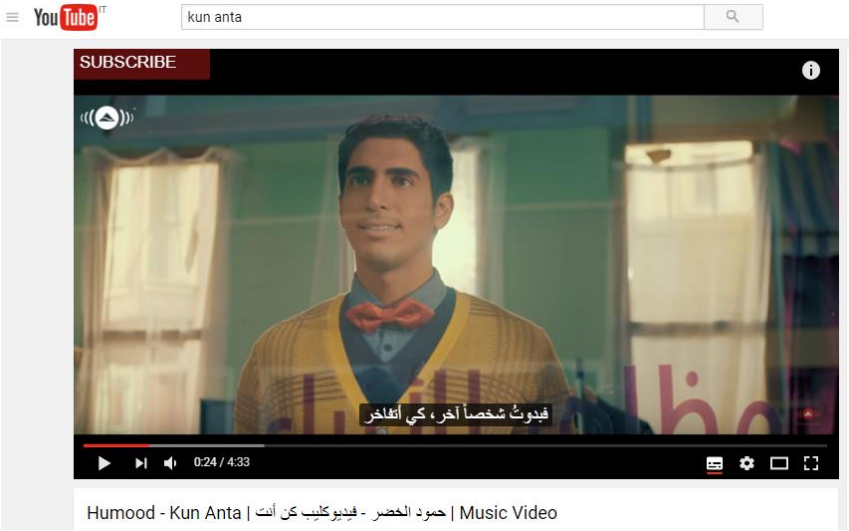


Immagine 7. Video karaoke con sottotitoli in lingua.

[155] **Caon, Fabio e Rutka, Sonia,** "La glottodidattica ludica", Laboratorio ITALS – Dipartimento di Scienze del Linguaggio (Venezia, Ca' Foscari, 2003), 7.

Meno facili da trovare, invece, sono i video musicali in MSA, dal momento che la maggior parte delle canzoni sono in dialetto. Nel caso in cui fossero in MSA, generalmente, non fanno uso di parole particolarmente frequenti – con le dovute eccezioni. Tuttavia, esse presentano il vantaggio di stimolare la motivazione del discente attraverso attività creative e di karaoke[156].

I testi delle canzoni sono molto semplici da trovare e presentano di frequente anche la traduzione in lingua (solitamente inglese) e potrebbero essere molto utili soprattutto come supporto didattico per attività di autodettato.

Non solo: la dottoressa Wagner[157] ha dimostrato come la musica sia un ottimo mezzo per rafforzare la comunicazione intenzionale e per potenziare in modo indiretto la lingua parlata, nonché per contenere gli effetti dell'insorgenza di un eventuale filtro affettivo.

Anche per quanto riguarda film e serie tv il discorso è analogo: alcune sono reperibili gratuitamente su Youtube, altre sono comunque disponibili su canali satellitari come MBC2. In questo caso c'è da fare una grossa precisazione: all'infuori di serie tv e film che trattino la vita dei profeti[158], tutto il resto è in dialetto, prevalentemente egiziano e libanese. Anche i film di animazione della Disney non sono in MSA, ma sono in dialetto egiziano. Solo a partire da "Frozen"[159] la Disney ha deciso di adottare un doppiaggio completamente in MSA (ad eccezione di "Oceania"[160] laddove alcune battute sono in arabo egiziano allo scopo di suscitare ilarità) quindi, eventualmente, la scelta da parte dei docenti dovrebbe ricadere sui film prodotti dal 2013 in poi.

Anche in questo caso è importante considerare il grado di accettazione da parte dei

---

[156] **Pasqui, Rita,** "L'utilizzo della canzone in glottodidattica", Supplemento alla rivista *EL.LE - ISSN: 2280-6792* (2003), accesso al http://www.itals.it/lutilizzo-della-canzone-glottodidattica il 10/08/17.

[157] "**Gabriela Wagner** - docente di musicoterapia presso l'Università del Salvador di Buenos Aires e membro del Consiglio della Federazione Mondiale di Musicoterapia", citata in http://www.benessere.com/psicologia/arg00/musicoterapia/afasia_musicoterapia.htm

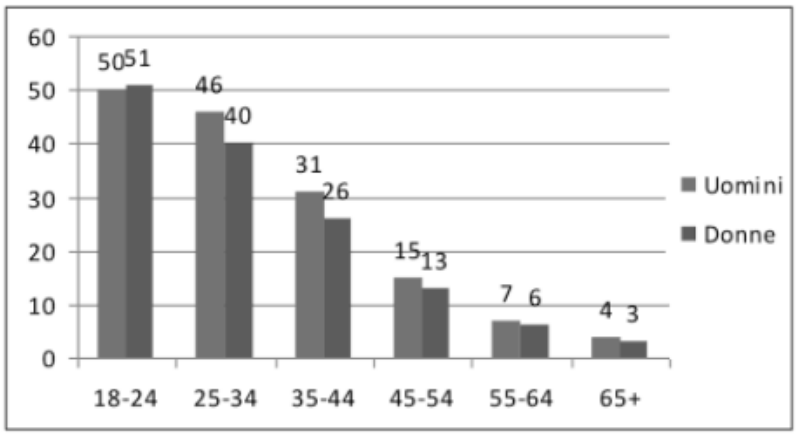
[158] Su youtube è disponibile il film "Gesù", completamente in MSA. https://www.youtube.com/watch?v=k2mkGlLnJSs

[159] "Frozen – Il regno di ghiaccio" (2013), vincitore di due premi Oscar.

[160] "Oceania" (2016).

discenti: non tutti potrebbero essere d'accordo nella visione di cartoni animati e molti potrebbero avanzare dubbi circa l'effettività di una simile tecnica. A tal proposito, tuttavia, alcune ricerche, ai giorni nostri, hanno dimostrato come si assista ad un processo di "infantilizzazione" che ha portato alla nascita di numerosi "kidadult movies" – termine coniato appositamente per definire film apparentemente per bambini, ma che in realtà sono indirizzati agli adulti[161]. Tra questi, a titolo di esempio, vale la pena menzionare il film d'animazione "Inside out"[162], acclamato universalmente dalla critica. La critica ha, infatti, affermato come addirittura il film "potrebbe avere difficoltà a connettersi emotivamente con i più piccoli, ma che gli adulti è più probabile che versino più di qualche lacrima"[163], segno di come il film non fosse indirizzato esclusivamente ai bambini, anzi.

Graf. 2 - Percentuale di adulti che ha guardato cartoni animati pomeridiani negli ultimi 7 giorni



Fonte: MARS, 2004 [164]

Ulteriori statistiche hanno dimostrato come i cartoni animati non siano guardati solo dai bambini: come è possibile evincere dal grafico seguente, circa la metà degli adulti

[161] **Bernardini, Jacopo,** *Adulti nel tempo dell'eterna giovinezza. La lunga transizione, l'infantilizzazione, i connotati della maturità* (FrancoAngeli Edizioni, 2012), 59-62.

[162] "Inside Out" (2015), vincitore del premio Oscar nell'88° edizione come "Miglior film d'animazione" e campione di incassi mondiali per oltre 850 milioni di dollari secondo il database ufficiale fornito da "Box Office Mojo" (20/08/16).

[163] "[…] I think Inside Out might have some trouble fully connecting with younger kids, but grown-ups are likely to shed more than a few tears", *traduzione mia.* **Lawson, Richard,** "Pixar's Inside Out Revels in the Wonder, and Sadness, of Being Alive", *Vanity Fair* (18/05/2015).

[164] **Bernardini, Jacopo**, *opera citata,* grafico 2, 59-62

di età compresa tra i 18 e i 24 anni e ben il 40%-46% degli adulti tra i 25 e i 34 anni ha guardato cartoni animati pomeridiani negli ultimi sette giorni. L'importante è scegliere con accuratezza il cartone animato da proporre considerando l'età e gli interessi dei discenti.

Infine, si rende noto come il 23/12/16 in Italia, l'emittente radiotelevisiva italiana "Rai" abbia dichiarato come gli ascolti del film d'animazione "Rapunzel – L'intreccio della Torre"[165] ammontassero a ben 3.296.000 di spettatori con un'età media di circa 40 anni, essendo di fatto il programma più visto della serata[166].

Allo scopo di fornire ulteriore materiale didattico agli studenti, ritengo, dunque, alla luce degli studi esaminati, che ben determinati cartoni animati e film d'animazione possano essere presi in considerazione se selezionati con molta attenzione da parte del docente.

4.2.2 Al-Jazeera e al-Jazeera al-ta'llum

Al-Jazeera da sempre è stata un colosso dell'informazione al punto tale da competere con la BBC. Le notizie, perfettamente in MSA, sono state da sempre la fonte principale di allenamento degli studenti di arabo e continuano ancora oggi ad esserlo. Oltre alle semplici news, esso offre anche documentari alla scoperta del mondo arabo completamente doppiati in MSA, con sottotitoli in lingua laddove siano presenti battute o interviste in arabo colloquiale. Inoltre, dal 2013 è attivo "al-Jazeera al-ta'llum", un nuovo sito attivato da al-Jazeera per stimolare e migliorare l'apprendimento della lingua araba. Esso offre non soltanto articoli di news, ma anche di intrattenimento, culturali e di argomenti generali. Sono presenti inoltre piccoli componimenti poetici e video (con possibilità di aggiungere i sottotitoli in arabo o di ascoltarli senza sottotitoli), tutti ordinati per grado di difficoltà e corredati di esercizi di tipo Vero/Falso, *matching* e associazione. Ci sono anche diverse spiegazioni grammaticali degli argomenti più difficili, sebbene siano basate su metodologie di tipo tradizionale. Completano l'esperienza didattica la presenza di vocalizzazione in

---

[165] Rapunzel – L'intreccio della torre (2010)

[166] **Lanzi, Carlo G.,** "Ascolti Tv 23 dicembre: Rai 2 primo canale per spettatori. Rai 1 vola con Juve-Milan" (24/12/2016) http://www.tvzoom.it/2016/12/24/46826/ascolti-tv-23-dicembre-rai-2-primo-canale-spettatori-rai-1-vola-juve-milan/ accesso il 11/08/17.

tutti i testi, di una piccola sezione di lessico essenziale per ogni articolo e la possibilità di “Chiedere al professore”, inviando, cioè, gli esercizi di produzione scritta e/o eventuali altre domande di qualsiasi natura (inerenti alla lingua araba, ovviamente) alla redazione di al-Jazeera al-ta‘llum per ricevere un feedback.[167]

Immagine 8. Home page del sito "al-Jazeera al-ta‘llum"

Il sito è particolarmente utile per fornire agli studenti testi già vocalizzati e pronti per essere letti. La presenza di esercizi rende questo mezzo molto valido soprattutto per quanto riguarda l’autoapprendimento vista la presenza di personale qualificato a correggere la produzione scritta.

4.2.3 Piattaforma Moodle

Molte sono le potenzialità delle piattaforme di e-learning e l’università di Ca’ Foscari ha da tempo adottato il sistema Moodle[168] sia per la valutazione di alcuni degli esercizi

---

[167] **Avolio, Claudia,** “Al-Jazeera lancia nuovo sito per imparare la lingua araba” *ArabPress* (2013) accesso il 14/07/2017 al:
http://arabpress.eu/al-jazeera-lancia-nuovo-sito-per-imparare-la-lingua-araba/35862/

[168] https://moodle.unive.it

svolti dagli studenti che per caricare il materiale didattico necessario alla lezione.

Un esempio è il corso di Informatica (Eurasiatici)[169] disponibile nei corsi di laurea magistrale per gli studenti di arabo. Seguendo modalità di tipo *blended*, esso prevede lo svolgimento regolare delle lezioni in classe utilizzando il materiale caricato precedentemente sulla piattaforma virtuale per poi procedere alla valutazione dei lavori caricati nel sistema al termine di ogni ciclo di lezioni.

L'uso della tecnologia Moodle consente:

- il caricamento delle lezioni in formato audio per permettere anche ad eventuali studenti assenti di partecipare alla lezione. Tutti i materiali didattici, infatti, sono a disposizione in formato elettronico in un archivio appositamente ordinato dal docente;
- la possibilità di leggere le domande poste dagli studenti e le risposte date dal docente relative al corso tramite un sistema di tipo *forum* atto a stimolare una effettiva comunicazione tra discente e docente;
- l'*upload* di prove in itinere che consentono di monitorare i progressi degli studenti. Da queste emergono gli argomenti che non sono stati assimilati in modo chiaro e quelli che richiedono un aggiustamento tattico nonché quelli già appresi con sicurezza. Questo è particolarmente vero a livello universitario, laddove, in particolare nel sistema italiano, la verifica delle conoscenze è prevista – per i corsi di lingue – essenzialmente solo a fine corso. Ciò non permette al docente di "aggiustare il tiro" in itinere, sia in caso di sovraesposizione agli argomenti che in caso di sottoesposizione;
- l'archiviazione non solo del materiale didattico, ma anche delle prove svolte con relativa valutazione – sempre nel rispetto della legge sulla privacy – per tenere traccia delle difficoltà degli studenti e per verificare se siano state superate col tempo;
- la possibilità, per gli studenti, di analizzare insieme al professore i propri elaborati e di tenere traccia dei suoi commenti. Essa diventa un vero e proprio strumento di riflessione e, pertanto, di apprendimento;[170]

---

[169] Codice d'insegnamento LM3080, SSD: INF/01, pagina relativa: http://www.unive.it/data/insegnamento/218076

[170] **Balboni, Paolo Emilio,** *Modulo 11…,* 15.

- di introdurre scadenze da rispettare per il caricamento dei lavori. Ciò stimola il senso di autodisciplina degli studenti. [171]

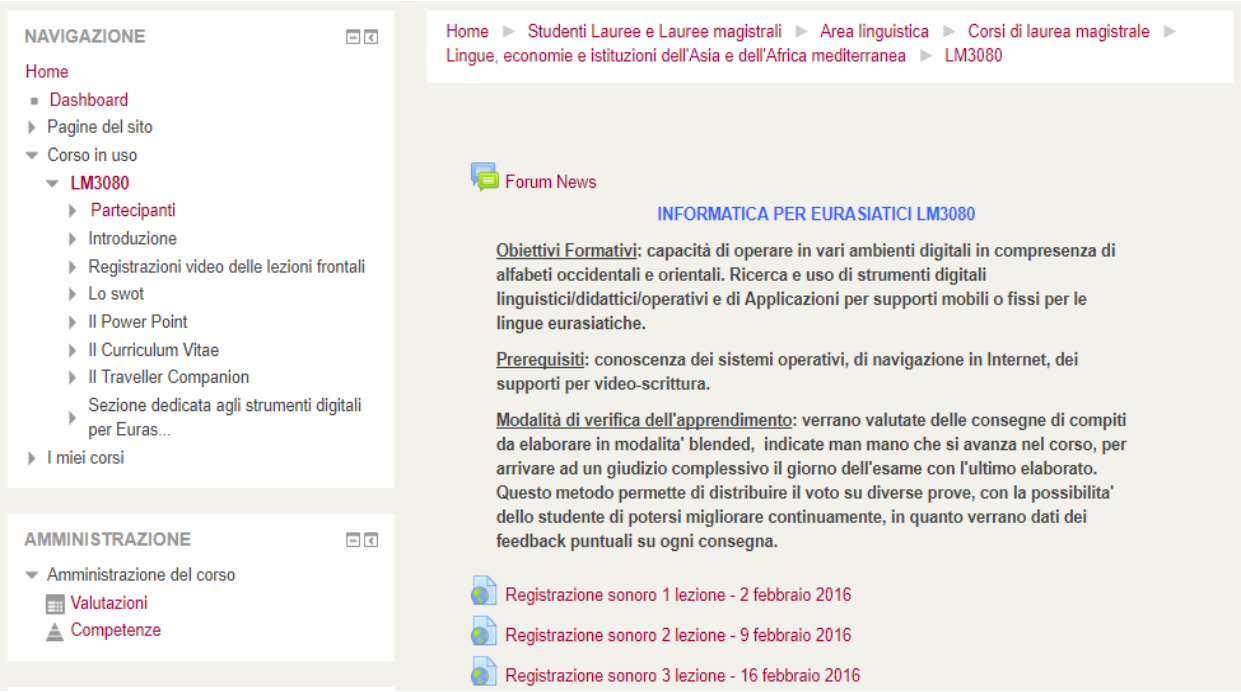


Immagine 9. Pagina di navigazione del Moodle del corso di Informatica Eurasiatici.

4.2.4 QUIZLET

Quizlet è un sito web gratuito molto utile per lo studio di lessico tramite flashcards. Esso è dotato di un'interfaccia intuitiva e molto chiara, come si può notare dall'immagine 6. Dopo l'avvenuta registrazione di un account valido tramite Google+, Facebook o registrazione diretta si può subito cominciare a creare il proprio set di flashcards con le quali potersi esercitare.

Dopo l'avvenuta registrazione di un account valido tramite Google+, Facebook o registrazione diretta si può subito cominciare a creare il proprio set di flashcards con le quali poter fare pratica. Tra le opzioni disponibili è possibile, inoltre, creare una classe di studio da condividere con i propri compagni: i set di flashcards registrati nelle classi condivise saranno visualizzabili e utilizzabili da tutti i membri, in un'ottica di collaborazione e condivisione dei materiali didattici.

---

[171] **Ismail Hassan, Gasanbekova Tamara et al.,** "Methods of teaching oriental languages: actual problems and trends", presentato alla 2° Conferenza Internazionale (School of Asian Studies of Faculty of World Economy and International Affairs, 2014), 8.

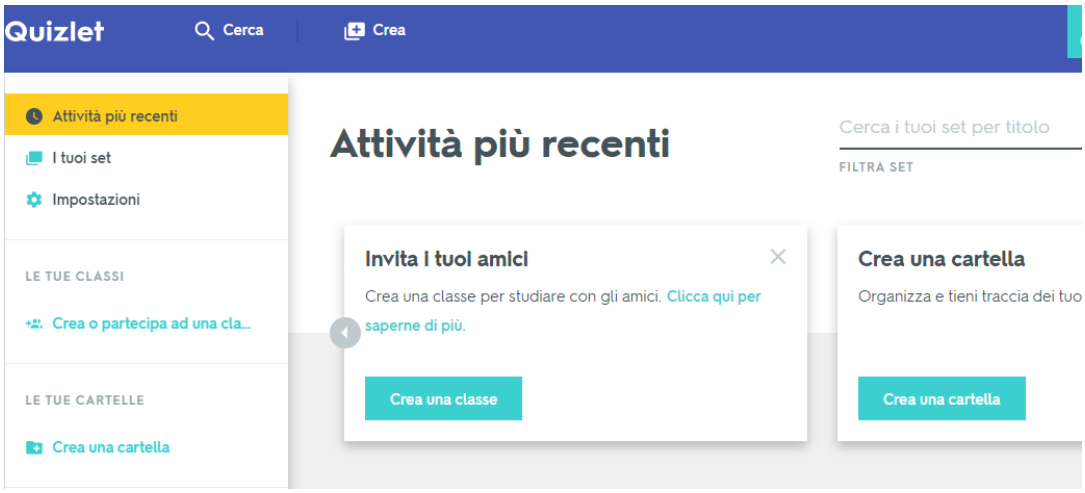


Immagine 10. Pagina iniziale di Quizlet.

Quizlet non è solo uno strumento in grado di archiviare le proprie flashcards in formato virtuale: è possibili aggiungere immagini e suoni alle parole, in modo tale da stimolare più canali della memoria, come suggeriscono le tecniche glottodidattiche precedentemente enunciate.

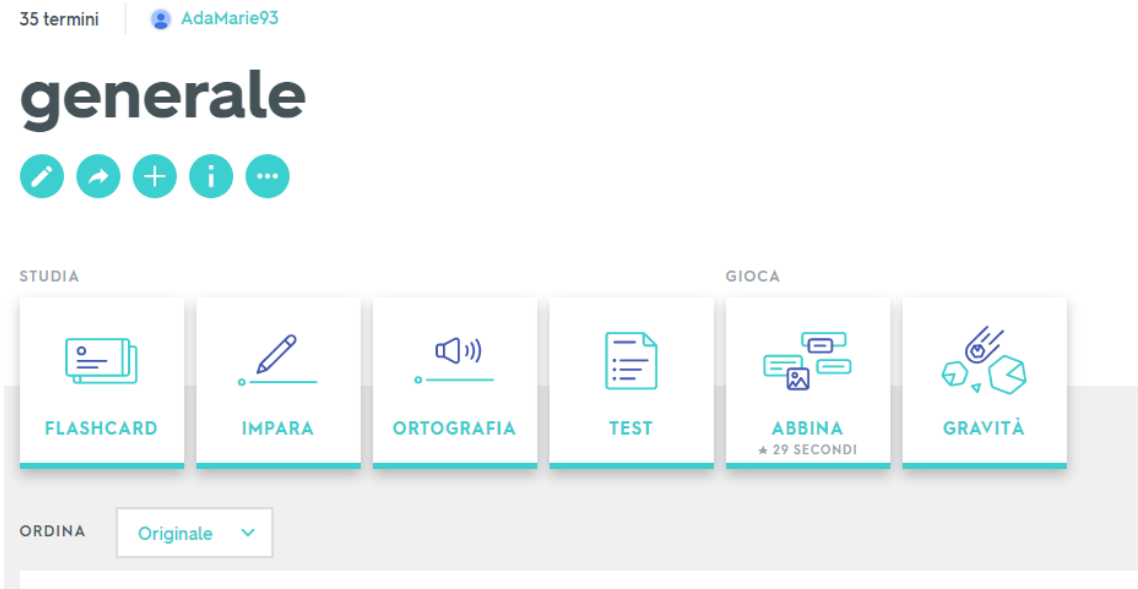


Immagine 11. Esercizi e attività disponibili su Quizlet.

È possibile svolgere svariati tipi di attività: possono essere visualizzate le flashcards singolarmente, esercizi di ortografia, test e anche due piccoli giochi di associazione. Quest'ultimi permettono, inoltre, di tenere traccia del tempo impiegato per lo svolgimento dell'attività. Lo studente può cercare di volta in volta di migliorarsi con

un esercizio che stimola la motivazione in quando rappresenta una sfida con se stesso[172].

A differenza di flashcards in formato cartaceo, quelle di Quizlet possono essere "portate" ovunque, a patto di disporre di una connessione a internet: è sufficiente quest'ultima per poter avviare la sessione di studio.

4.2.5 ARABOLOGY

Uno dei progetti più interessanti che combina l'uso delle tecnologie allo studio dell'arabo e che fa parte integrante delle attività svolte in classe è "Arabology"[173], un programma radio creato nel 2012 dal dottor Ramzi Salti al quale tutti, a partire dagli studenti, possono contribuire. Dopo poco, alle trasmissioni radio si sono aggiunti un sito web, la pagina Facebook relativa[174] e il canale di Youtube[175]. Il programma è sia in arabo che in inglese e si dedica alla lettura, traduzione, discussione e analisi di poesie, canzoni, interviste e qualunque cosa ritenuta culturalmente rilevante. Le trasmissioni sono utilizzate quotidianamente dai professori per offrire spunti di discussione e conversazione, nonché per svolgere attività di ascolto guidato dal momento che ognuna di esse è salvata su piattaforme di tipo Cloud[176]. Ciò permette a chiunque sia interessato di effettuare il download o semplicemente di ascoltare le trasmissioni precedenti, raccolte in un archivio organizzato per data, tema e argomento.

La pagina Facebook, inoltre, dà la possibilità agli studenti di condividere link, musica, discutere di letteratura araba e commentare gli episodi della trasmissione, nonché di postare link a materiale multimediale che hanno trovato utile per approfondire lo studio dell'arabo. A completamento, gli studenti possono caricare video inerenti al mondo arabo sul canale di Youtube dedicato. Iniziative del genere sono molto importanti per tenere viva la motivazione dei discenti, per stimolare la ricerca

---

[172] **Caon, Fabio e Rutka, Sonia,** "La glottodidattica ludica", Laboratorio ITALS – Dipartimento di Scienze del Linguaggio (Venezia, Ca' Foscari, 2003), 6.

[173] **Ramzi, Salti,** "Utilizing Podcasts & Blogs, and Interactive Media to Improve Language Proficiency" (Stanford Language Center, Stanford University (2012).

[174] https://www.facebook.com/arabology/ accesso il 11/08/17

[175] https://www.youtube.com/user/author30 accesso il 11/08/17

[176] soundcloud.com/arabology e Zookeeper.Stanford.edu accesso il 11/08/17.

autonoma di informazioni circa il mondo arabo, nonché costituiscono un ottimo supporto all'attività didattica e contribuirebbero a creare un ambiente virtuale dove potersi confrontare, scambiare opinioni e materiale didattico per gli studenti interessati.

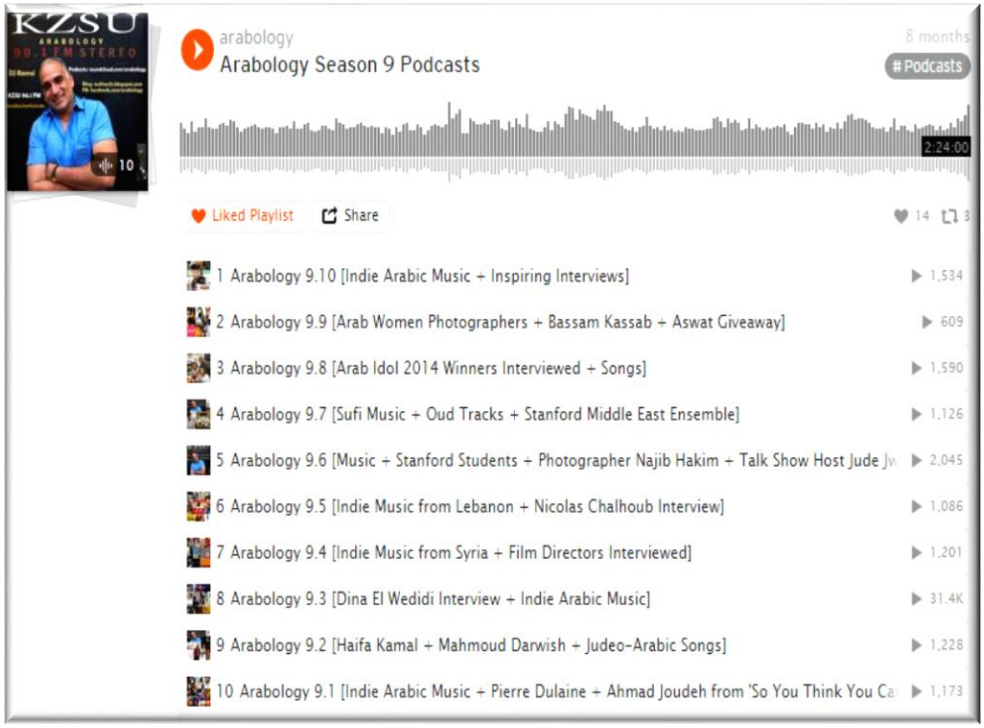
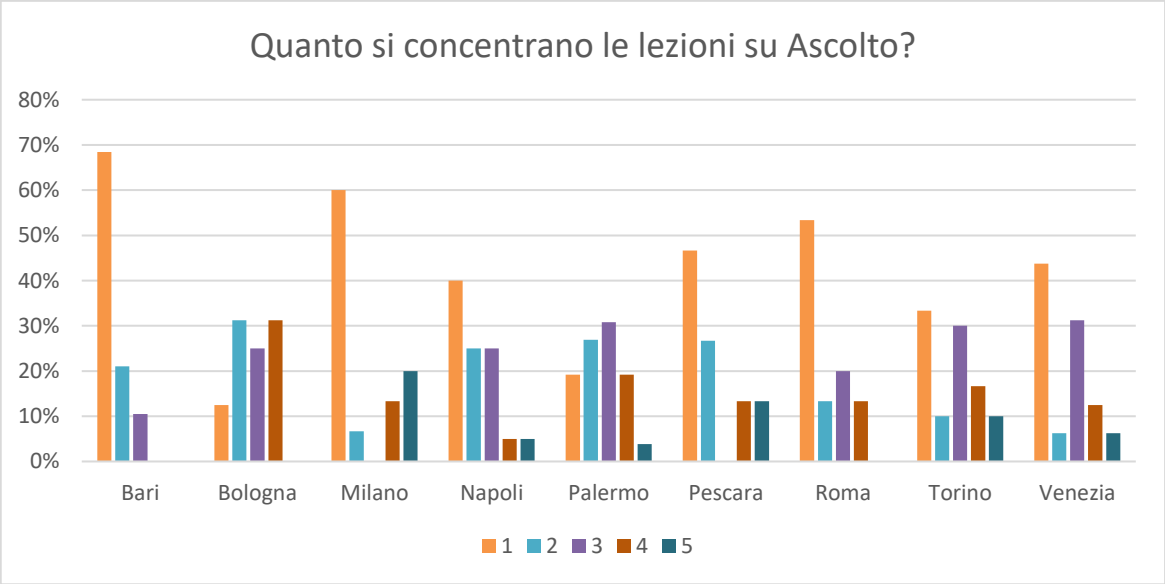


Immagine 12. SoundCloud di Arabology.

Allo scopo di comprendere se gli studenti svolgano sufficiente attività di ascolto in classe e se si ritengano preparati in tale competenza, è stata posta la domanda agli studenti "Quanto si concentrano le lezioni di arabo su Ascolto?"



Dai dati emersi, fatta eccezione per le università di Palermo e di Bologna, tutte le altre presentano una percentuale di "per nulla" che varia tra circa il 30% nell'università di Torino fino ad arrivare ad un massimo del 68%. Si presenta come certamente un dato preoccupante, ma non soprendente, del tutto coerente con gli approcci attualmente utilizzati.

4.2.6 IL PROGETTO KELLY

Nell'ambito della creazione di un corpus di lessico adatto ai discenti si inserisce quello che è stato definito come progetto KELLY (Keywords for Language Learning for Young and Adults alike)[177]. Esso è un progetto finanziato dall'Unione Europea con l'obiettivo di creare un corpus unico composto da liste di parole in ben nove lingue (greco, arabo, cinese, inglese, italiano, norvegese, polacco, russo e svedese) al fine di ottenere flashcard virtuali per l'acquisizione del lessico da e verso tutte le altre lingue sopracitate.

Il principio sul quale si fonda il progetto KELLY è quello dell'apprendimento volontario di nuovo lessico tramite liste di parole e flashcards, uno strumento considerato molto efficace per aumentare la velocità di apprendimento di studenti disciplinati e motivati[178].

Il progetto KELLY non si occupa solo di stilare liste di parole e di trovare il corrispettivo nelle altre nove lingue. Ciò che lo rende interessante è l'utilizzo di principi di frequenza e di utilità per i discenti in base ai quali sono state scelte nel corpus 9000 parole per lingua.

Esse sono stata classificate in base al Common European Framework e riorganizzate per aree tematiche. Al termine del progetto è stato rilasciato uno strumento informatico[179] grazie al quale poter immettere termini facenti parte del corpus nella barra di ricerca per poterne ricevere la traduzione nelle altre otto lingue. È un progetto molto importante che sicuramente potrà rivelarsi utile in futuro in vista della

---

[177] **Adam Kilgarriff, Frieda Charalabopoulou et al.** "Corpus-based vocabulary lists for language learners for nine languages" *Lang Resources & Evaluation* (2013), 3. doi: 10.1007/s10579-013-9251-2

[178] Vedi il paragrafo "Liste di parole".

[179] Disponibile al seguente link: http://kelly.sketchengine.co.uk/

compilazione di altri dizionari di frequenza, utili soprattutto per docenti e cultori della lingua in fase di redazione di un libro di testo. I risultati del progetto KELLY sono senza dubbio pratici e potrebbero essere utilizzati nella scelta del lessico da introdurre.

"Kelly DB"

Kelly is a project in the EU Lifelong Learning Programme which is preparing word cards for learners of nine languages, whose mother tongue might be any of those nine languages. It has used corpora for identifying the words to be included for each language. Professional translators provided the translations and the results are in the database, accessible here.

Lemma acqua Language Italian Submit

input	Arabic	Chinese	English	Greek	Italian	Norwegian	Polish	Russian	Swedish
acqua	ماء	水	water	**νερό**	**acqua**	vann	**woda**	**вода**	vatten

Help
Partners
Documentation

È bene ricordare come, nonostante sia possibile reperire molto facilmente i files multimediali e trovare i siti web dove potersi esercitare in completa autonomia, uno studio incentrato su CALL non rende necessariamente autonomi gli studenti: il semplice accesso ad internet o la possibilità di trovare il materiale senza fatica non implica che gli studenti lo faranno. Tra i fattori che spingono ad uno studio più autonomo c'è la non trascurabile motivazione dello studente che può influenzare positivamente o meno il suo grado di iniziativa[180].

[180] **Whiteman, Mark,** "Learning Spoken Arabic through Computer-Assisted Instruction: An integrated approach", articolo redatto come parziale completamento del "Master Teacher Program" del Center for Teaching Excellence (New York, United States Military Academy, 2012), 5.

Capitolo quinto: lineamenti di un prototipo di libro di testo

PREMESSA

Il presente prototipo di manuale è pensato per studenti che abbiano già preventivamente acquisito la capacità di leggere e scrivere in caratteri arabi. Il prototipo sarà suddiviso in tre parti: una per studenti principianti, una per studenti di livello intermedio e una per i livelli avanzati secondo il Quadro europeo comune di riferimento per le lingue[181]. I testi saranno tutti vocalizzati ai primi livelli per poi eliminare la vocalizzazione gradualmente al fine di consentire una naturale acquisizione della capacità di leggere senza le vocali. È doveroso sottolineare come il prototipo per studenti principianti sia comunque pensato per quanti abbiano acquisito, almeno in parte, la capacità di riconoscere le lettere arabe e di saperle distinguere tra di loro.

I prototipi sono articolati in modo da sviluppare tutte le abilità dello studente in modo armonioso, senza privilegiare nessuno degli aspetti di una lingua.

Per quanto riguarda il livello per principianti, esso sarà suddiviso in tante piccole sotto-unità, ognuna aperta da un dialogo creato ad hoc per focalizzare l'attenzione sulle regole grammaticali e le funzioni comunicative da impartire. Ogni dialogo, a sua volta, è correlato di domande di comprensione di tipo aperto o di tipo vero/falso. Segue una spiegazione grammaticale, in genere di lunghezza non superiore alla mezza pagina. Subito dopo sono proposti degli esercizi per assimilare le regole studiate e metterle in pratica. Si è ritenuto utile, inoltre, far uso dei colori per evidenziare aspetti grammaticali così come di immagini per l'apprendimento del lessico. Per quanto riguarda quest'ultimo, si è preferito adottare una tecnica mista: talvolta esso verrà presentato in forma diretta, da memorizzare con l'ausilio di immagini e audio per verificarne la pronuncia; talvolta, invece, esso sarà introdotto direttamente negli

[181] Quadro europeo comune di riferimento per le lingue – Scheda per l'autovalutazione. https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-it.pdf

esercizi. In ogni caso, essi riprenderanno il lessico più e più volte per evitare che la traccia mnemonica svanisca. Per la selezione del numero di parole da sottoporre ai discenti, si è calcolato circa 20 parole per lezione (di cui 10 il cui apprendimento è previsto in classe e altre 10 a casa, durante lo studio personale) per i livelli inferiori, aumentato a 30 per i livelli più avanzati.

Per i livelli intermedi, invece, i dialoghi sono sempre più autentici e saranno la trascrizione fedele di video, interviste o film in MSA che potranno essere facilmente ascoltabili tramite i codici apposti di fianco ad ognuno di essi. Il metodo di insegnamento non cambia, ma l'attenzione viene posta su tutti gli aspetti della lingua. Alle attività già menzionate, dunque, si aggiunge lo stimolo al pensiero critico in arabo. Allo studente viene richiesto sempre più spesso di esprimere la propria opinione, sia in forma orale che in forma scritta.

Infine, i livelli più avanzati saranno aperti da dialoghi tratti dai notiziari più importanti, letture di poesie o stralci di documentari; i capitoli saranno ricchi di contenuti letterari, roleplay sempre più complessi su tematiche trattate in classe. Ciò potrà essere espresso grazie ad un solido sostegno grammaticale, mai abbandonato e sempre stimolato dagli esercizi. Alle attività adottate per i primi due livelli, si introduce l'elemento dell'applicazione della creatività all'arabo, l'uso dei modi di dire e delle giuste collocazioni.

Legenda:

♫ Traccia audio presente nel libro

Esercizio da svolgere a coppie.

\+ Esercizio supplementare, pensato sia per gli studenti che finiscono rapidamente le consegne date che per quanti vogliano mettere ulteriormente alla prova le proprie abilità.

Applicazioni del codice QR:

- importare il lessico dell'unità direttamente nell'app in dotazione con il libro. L'app è dotata di numerosi esercizi di ripasso, giochi linguistici e molto altro;
- ascoltare i file audio dei dialoghi e degli esercizi;
- accedere direttamente ai contenuti multimediali con un semplice snap.

ماريا طَالِبَةٌ جَدِيدَةٌ فِي كُلِّيَةِ الآدَابِ والعُلُومِ الإنْسَانِيَةِ بِالرِّبَاط. هِيَ أَمَامَ القَاعَةِ 12 تَنْتَظِر دَرْسَ النَحُو العَرَبِي وفَجْأَةً تَقْتَرِبُ مِنْهَا فَتَاةٌ مَغْرِبِيَةٌ.

؟: مرحباً!

ماريا: مرحباً!

؟: أَنَا آسِفَةٌ لِلإزْعَاجِ. هَلْ أَنْتِ الطَّالِبَةُ الجَدِيدَةُ؟

م: نَعَم، اِسْمي ماريا. أَنَا مِنْ ايطاليا. تَشَرَّفْنَا. مَا إسْمُكِ؟

ل: . اِسْمي لَيْلَى إنْجَارْن . مَرْحَباً فِي المَغْرِب!

م: مَرْحَبَتَيْن!

Comprensione del dialogo

1. مَن هي ماريا؟
2. مِن أَيْنَ ماريا؟
3. مَا هو اِسْم عَائِلَة ليلى ؟

Completa l'esercizio con le tue generalità. Dopodiché, a coppie, ripetete il dialogo.

السَلام عَلَيْكُم! مَا إسْمُكَ؟

إسْمِي _____.

ما اِسْم عَائِلَتُكَ؟

هو _____.

Ascolta il dialogo, dopodiché leggilo in coppia con il tuo compagno/a di banco

صَوَابٌ أَوْ خَطَأٌ؟ Vero o falso?	ص	خ
1. اِسْم الطَالِبَة الجَدِيدَة هُو مَارِيا	☐	☐
2. ماريا فِي المَغْرِب لِتَعَلُّمِ اللُّغَةِ الفَرَنْسِيَةِ.	☐	☐
3. اِسْم البنت المغربية هُو مَارِيا.	☐	☐

Si نَعَم — No لاَ

Il verbo essere

In arabo, il verbo essere al presente non viene tradotto.
Ad esempio, nella frase “Leila è una bella ragazza”:

لَيْلَى فَتَاةٌ جَمِيلَةٌ.

.bella ragazza una (è) Leila

Altri esempi:

Ahmad è a scuola. .أحْمَد فِي البَيْتِ

Lei è una studentessa. .هِيَ طَالِبَة

Ricorda:

مَا اسْمُكَ؟

Tuo nome (è) quale

اسْمِي...

...(è) mio nome

Ascolta la registrazione e scrivi il مَا اسْمُكَ؟ nome e il cognome delle persone raffigurate.

الإسْم: _____

إسْم العَائِلَة: _____

الإسْم: _____

إسْم العَائِلَة: _____

الإسْم: _____

إسْم العَائِلَة: _____

الإسْم: _____

إسْم العَائِلَة: _____

I pronomi personali

Pronomi personali soggetto Plurali – Singolari	
نَحنُ noi	أنَا io
أنتُم voi (masch.)	أنْتَ tu (masch.)
أنْتُنّ voi (femm.)	أنْتِ tu (femm.)
هُمْ loro (masch.)	هُوَّ lui
هُنَّ loro (femm.)	هيَّ lei
Duali	
هُمَا loro due	أنْتُمَا Voi due

Pronomi personali suffissi Plurali – Singolari	
نَا nostro, nostri, nostra, nostre//ce, ci	ي/نِي mio, miei, mia, mie//me, mi
كُمْ vostro, vostri, vostra, vostre// ve, vi (masch.)	كَ tuo, tuoi, tua, tue//te, ti (masch.)
كُنَّ vostro, vostri, vostra, vostre// ve, vi (femm.)	كِ tuo, tuoi, tua, tue//te, ti (femm.)
هم loro//li (masch.)	ه suo, suoi, sua, sue//lo, gli
هنَّ loro//le (femm.)	هَا suo, suoi, sua, sue//la, le
Duali	
همَا loro//li, le	Vostro, vostri, vostra, vostre// ve, كُمَا vi (duale)

I pronomi suffissi si usano come suffissi a:

- nomi, per svolgere la funzione di aggettivi possessivi; a differenza dell’italiano, non si mette mai l’articolo (Es: il mio libro→ كِتَابِي)
- ai verbi per svolgere la funzione di complemento oggetto.

Ascolta la registrazione e scrivi le parole che senti.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Ascolta la registrazione e scegli la parola corretta.

إِسْتَمِع التَسْجِيل وإِخْتَرْ الكَلِمَة الصَّحِيحَة.

تين - طين حَرَم - هَرَم

تَيّار - طَيّار نَحْر - نَهْر

توب - طوب شَحْم - شَهْم

Ascolta la registrazione e completa con le parole mancanti.

سَلَام! اِسْمي مَرِيَم. أَنَا ..... من ..... . أَنا .....

فِي الجَامِعَة. ..... بَعِيدَة جِدّاً ..... مَدِينَتي.

صَدِيقِي هُو ..... فَرَنْسِي. هُو طَالِب .....

العَرَبِيَة الفُصْحَى. ..... عِندَهُ دَرْس فِي المَرْكَز

اللُغَات مَع ..... سَمير.

All'interno del centro, Maria incontra altre due persone che la salutano amichevolmente. **Ascolta la registrazione** e trascrivi le informazioni richieste in tabella.

	إِسْم العَائِلَة	المِهْنَة	الجِنْسِيَّة	مِن مَدِينَة
أَنِيت				
مَرْكوس				

+ **Autodettato**. **Ascolta la registrazione**. Essa è la registrazione del primo dialogo, ma fermata a intervalli regolari per consentirti di scrivere. Confronta poi con il testo originale per verificarne la correttezza.

Ascolta la registrazione e completa con le informazioni mancanti.

ROYAUME DU MAROC
SURETE NATIONALE

المملكة المغربية
الأمن الوطني

FICHE D'EMBARQUEMENT / DEBARQUEMENT

Date 01/02/2017 | N° Vol F35784P0

Nom ..... الاسم العائلي
Last name

Prénom ..... الاسم الشخصي
First name

Nom de jeune fille ..... الاسم ما قبل الزواج
Maiden name

Date et lieu de naissance 09/10/1992, Rome,
Date and place of birth Italie ..... تاريخ ومكان الازدياد

Nationalité ..... الجنسية
Nationality

Pays de résidence habituelle ..... بلد السكنى الاعتيادية
Country of usual residence

Profession ..... المهنة
Occupation

N° Passeport/Date délivrance ARYF13245871 رقم الجواز وتاريخ الإصدار
Passport #/Date of delivery .....

Destination/provenance ..... البلد المتوجه إليه أو القادم منه
Going to/Coming from

Adresse au Maroc Rabat, Dar Fatouma, 32 العنوان بالمغرب
Address in Morocco .....

Motif principal du voyage : الغرض الأساسي للسفر :
Main reason for visit :

Tourisme / Tourism ☐ سياحة Affaires / Conférences ☐ أعمال/مؤتمر
Business / Conferences

Etudes / Studies ☐ دراسة Travail / Work ☐ عمل

Imp. MOCHE

Curiosità: questo è il documento veramente richiesto per entrare ed uscire dal Marocco. Esso viene distribuito ai passeggeri sui voli aerei da e verso il Paese. È possibile compilarlo in francese o in lingua araba.

Mestieri 1/2

1. عَامِل بِنَاء
2. طَبِيب
3. مُعَلِّم
4. سِكْرِتِير
5. طَبِيب أَسْنَان
6. مُمَرِّض
7. مِيكَانِيكِي
8. مُمَثِّل
9. مُغَنِّ*
10. رَبِه مَنْزِل
11. مُوَظَّف
12. مُهَنْدِس

In gruppo. Trasformate le frasi dell'esercizio precedente in domande e rispondete oralmente seguendo l'esempio.

1. هَل أَنْتَ مُوَظَّف؟ (X-عَامِل بِنَاء) لا، أَنَا عَامِل بِنَاء.
2. هَل أَنْتِ طَبِيبَة أَسْنَانِ؟ (√)
3. هَل هُو طَبِيب؟ (X- رَبِه مَنْزِل)
4. هَل هِي مُعَلِّمة؟ (√)
5. هَل أَنَا مُمَرِّض؟(X- مُمَثِّل)
6. هَل أَنْتَ مُهَنْدِس؟ (√)
7. هَل أَنْتِ سِكْرِتِيرَة ؟ (X- مُوَظَّفة)

Ascolta le registrazioni e indica se le frasi sono vere o false:

	ص	خ
1. مريم هِي طَبِيبَة أَسْنَانِ.	☐	☐
2. نِيكولا هُو مُغَنّي جَيِّد.	☐	☐
3. دَافِيد رَادكليفّ هو مُمَثِّل مَشْهُور جِدّاً.	☐	☐
4. أَنَا مُهَنْدِس.	☐	☐
5. هِيّ سِكْرِتِيرَة مَركَز اللغَات.	☐	☐
6. أَنْتِ رَبِه مَنْزِل.	☐	☐

* Nei dialetti e nelle forme colloquiali è molto frequente trovare la forma مغني piuttosto che quella corretta مغنٍ: questo tipo di errori fanno parte dei cosiddetti أَخْطَاء شَائعة ovvero, gli errori più comuni dell'arabo, anche tra gli stessi nativi.

ماريا: صَبَاح الخَيْر!

عيشة: صباح النُّور، فُرْصَة سَعِيدة.أَنَا الأسْتَاذة عَيشة، مَن أَنْتِ؟

م: أَنَا مَاريا كاستيلّو.

ع:عُذْراً، هَل ماريا الإِسْم أم إسْم العَائِلَة؟

م: ماريا هو الإِسْم و كاستيلّوهو إسْم العَائِلَة.

ع: أجْل... كَم عُمْرُكِ، يا ماريا؟

م:عُمْرِي 20 عَاماً.

ع: وَمِن أيْنَ أنْتِ؟

م: أَنَا مِن ايطاليا.

ع: إِذَن، مَرْحباً! أَنَا أسْتَاذة اللُّغَة العَرَبْية هُنَا فِي المَرْكَز.

م: شُكْرًا!

Completa la parte prima della scheda d'identità della nuova studentessa in base alle informazioni fornite dal testo:

بِطَاقَة الدِّرَاسَية

اِسْم: .....

اِسْم العَائِلَة: .....

عُمْر: .....

جِينْسْيَّة: .....

دِرَاسَة: .....

كَم عُمْرُك؟

عُمْرِي...

Gli altri studenti del corso di lingua si presentano anch'essi. Completa le loro presentazioni come nell'esempio.

أنا جُولي مِن فَرَنْسا. أنا فَرَنْسيَّة.

اِسْمي أنِّيت وأنَا مِن ألْمانيا. أنا .....

أنا ماركوس مِن روسيا. أنَا.....

اِسْمي نِكولا وأنَا مِن ايطاليا. أنا .....

Forma il femminile dei seguenti aggettivi:

مَشْهُور (famoso)	.....	قَصِير (breve)	.....
قَوِّي (forte)	.....	رَائِع (stupendo)	.....
فَرَنْسِيّ (francese)	.....	عَرَبِيّ (arabo)	.....
جَدِيد (nuovo)	.....	كَبِير (grande)	.....
مَغْرِبِيّ (marocchino)	.....	صَغِير (piccolo)	.....

Completa con le parole adatte indicate nella tabella

أنْتَ – أَيْنَ – أَنْتَ – أَنَا – هَلْ – نَعَم.

A: مَرْحَباً!

B: مَرْحَبَتَيْن!

A: مَن .....؟

B: اِسْمي لوكا وأنْتَ؟

A: أَنَا مُحَمَّد. تَشَرَّفْنَا.

B: تَشَرَّفْنَا. مِنْ ....؟

A: ..... مِنْ مِصْر. ..... أَنْتَ مِنْ ايطاليا؟

B: .....، أَنَا ايطالي

Gli interrogativi

Sono sempre posti all'inizio della frase.

هَلْ: non viene tradotto. Serve per introdurre le frasi interrogative semplici (che non prevedono altri interrogativi)

مَنْ: chi

أَيْنَ: dove

مَاذَا: cosa

إِلَى أَيْنَ: per dove

كَيْفَ: come

مِنْ أَيْنَ: da dove/di dove

مَتَى: quando

لِمَاذا: perché

كَمْ: quanto/i

أَيّ: quale

Da dove vieni?

Per formare gli aggettivi di provenienza geografica, è sufficiente aggiungere la ي come suffisso al nome del Paese di riferimento. Se esso termina con una vocale lunga, essa cade e resta solo la ي:

Es. italiano→ ايطالي; francese → فَرَنْسِي; marocchino→ مَغْرِبِي

Il femminile singolare

Per rendere una parola femminile, si aggiunge la ة alla fine della parola.

أُسْتَاذ ← أُسْتَاذة ; طَالِب ← طَالِبَة.Es

professore professoressa studente; studentessa

Come in italiano, anche in arabo ci sono alcuni femminili indipendenti dal maschile (es. uomo→donna)

وَلَد ← بِنْت /فَتَاة ; رَجُل ← اِمْرَأة.Es

ragazzo ragazza ; uomo donna

Collega le domande alle risposte giuste.

1 c هَل صَدِيقُكِ مَغرِبِي؟	a) نَعم، أَنَا إسباني.
2 __ هَل أنْتِ طَالِبة؟	b) لاَ، أَنَا مُعَلِّمَة.
3 __ هَل أنْتَ مِن إسْبَانِيا؟	c) لَا، هُو مِن سوسرا.
4 __ هَل هِي المَلِكة؟	d) لا، نَحْن مِن المَغْرِب.
5 __ هَل أَنْتُم مِن المِصْر؟	e) هُم من الرُوسِيا.
6 __ مِن أَيْن هُم؟	f) نَعَم، هيَ المَلِكَة.

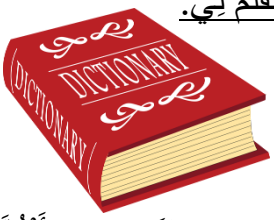
لِمَن ال...؟ Di chi è...?

لِمَن هذا القَلَم؟(أنَا)

القَلَم لِي.

لِمَن هذا الكِتَاب؟(هُوَ)

_____



لِمَن هذا القَامُوس؟(أَنْتُنَّ)

_____

لِمَن هذا قَلَم الرَصَاص؟ (هِيَّ)

_____

لِمَن هذا المِفْتاح؟(هُم)

_____

لِمَن هذا كتاب التمارين؟(أَنْتَ)

_____

Forma il femminile dei seguenti nomi:

(bambino) طِفْل	(giovanotto) شَابّ .....
(nonno) جَدّ	(amico) صَدِيق .....
(marito) زَوْج	(studente) طَالِب .....
(professore) أُسْتَاذ.....	(maestro)مُعَلِّم .....

Completa la tabella di presentazione inserendovi le tue generalità.

الإسْم: _____

اِسْم العَائِلَة: _____

الجِنْسِيَّة: _____

المِهْنَة: _____

مَكَان الوِلَادة: _____

Interroga uno sconosciuto secondo l'esempio.

الإسْم: لوكا ما اسمك؟

اِسْم العَائِلَة: _____

الجِنْسِيَّة: _____

المِهْنَة: _____

مَكَان الوِلَادة: _____

A coppie, ripetete l'esercizio precedente oralmente, rispondendo secondo le vostre generalità.

Ascolta la registrazione e scegli la parola corretta

دَرْب - ضَرْب	ذَليل - ظَليل
دَرْس - ضَرْس	لَذيذ - لَظيظ
هَدَمَ - هَضَمَ	ذَلَّ - ظَلَّ
نَذَرَ - نَظَرَ	فَذّ - فَظّ

Salutarsi

In arabo i saluti sono una componente molto importante della vita. Ad ogni formula di saluto corrisponde una risposta.

صَبَاح الخَيْر!

صَبَاح النُّور!

Il buongiorno può essere detto da quando sorge il sole sino a quando inizia a tramontare.

Letteralmente significa:

- Mattino di bene!
- Mattino di luce!

تُصْبِح عَلى خَيْر!

وَأنْتَ مِن أَهْلِهِ!

La buona notte può essere detta sino all'alba. Ci sono due modi per dirla:

Formula di saluto con risposta

- Sera di bene!
- Sera di luce!

لَيْلَة سَعِيدة!

لَيْلَة سَعِيدة!

Oppure semplicemente

- Notte felice!
- Notte felice!

مِسَاء الخَيْر!

مِسَاء النُّور!

La buona sera è valida sino a quando cala la notte.

Letteralmente significa:

- Sera di bene!
- Sera di luce!

السَلَام عَلَيكُم.*

وَعَلَيْكُم السَلَام.*

Corrisponde ad un "Salve" e può essere usato sia in contesti formali che in contesti meno formali all'indirizzo di una o più persone. Spesso abbreviato semplicemente in سَلَام tra amici, significa letteralmente:

- La pace sia su di voi.
- Su di voi sia la pace.

إلَى اللِّقَاء/مَع السَّلَامة

إلَى اللِّقَاء/مَع السَّلَامة

Usati quando si deve salutare qualcuno per accomiatarsi, significano semplicemente "Arrivederci". Si possono usare indifferentemente per salutarsi.

سَنَلْتَقِي غَداً.

إنْ شَاءَ الله

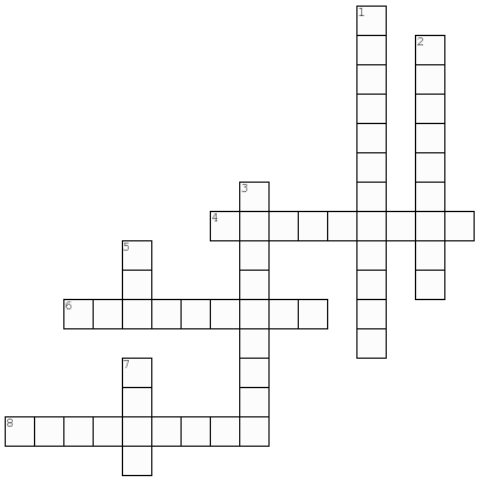
- Ci vediamo domani.
- Se Dio vuole.

La formula "Se Dio vuole" è utilizzata in praticamente tutti i contesti che si riferiscono al futuro. Non è da prendere letteralmente, è solo una formula di risposta... *oppure un comodo modo per rifiutare una proposta senza risultare sgarbati!*

* Questo è il saluto tipicamente musulmano. Tra persone di fede differente si preferisce usare un più neutro مرحبا .

Salutare

Completa il cruciverba con i diversi modi di salutare in arabo



Created with TheTeachersCorner.net Crossword Puzzle Generator

1. Su di voi sia la pace
2. Buona notte
3. R: Buon giorno
4. Buon giorno
5. Domani
6. Arrivederci
7. Ciao… in pace.
8. Sera… di bene.

Completate il dialogo usando le parole scritte in calce, dopodiché, ripetetelo a coppie.

نَعَم – أنْتَ – أَنْتَ – أَنَا – أَيْنَ – هَلْ

مَرْحَباً!

مَرْحَبَتَيْن!

مَن .....؟

اِسْمي لوكا وأنْتَ؟

أَنَا مُحَمَّد. تَشَرَّفْنَا.

تَشَرَّفْنَا. مِنْ ....؟

..... مِنْ مِصْر. ..... أَنْتَ مِنْ ايطاليا؟

.....، أَنَا ايطالي.

A coppie. Salutatevi secondo la fase della giornata e ponetevi le domande come indicato. Rispondete con le vostre generalità.

- Come ti chiami?
- Quanti anni hai?
- Da dove provieni?
- Sei uno studente?

Rispondi alle domande usando il pronome giusto come nell'esempio. Scegli se rispondere affermativamente o meno.

1. هل عيشة أُسْتَاذَة اللغة العربية؟ نعم، هي أستاذة اللغة العربية/ لا، هِّي مُعَلِّمَة.
2. هل مريم طَالبة؟
3. هل أنتِ أمريكية؟
4. هل صَدِيقُكَ مِن الولايات المتحدة؟
5. هل اِسْمهما ماريو وماركو؟
6. هل القَامُوس لَهُنَّ؟
7. هَل الباب مَفتُوح؟

Costruisci delle frasi usano il pronome possessivo come nell'esempio.

1. كِتَاب (أَنَا). الكِتَاب لِي.
2. كُرسي (هُم).
3. حاسوب (أَنْتِ).
4. صُورة (هِي).
5. فِنْجَان (هُو).
6. سَيَّارَة (أَنْتُم).
7. سَرِير (أَنْتُما)

In gruppo. Trasformate le frasi dell'esercizio precedente in domande e rispondete oralmente seguendo l'esempio.

1. هَل الكِتَاب لي؟ (X-هِي) لا، الكِتَاب لَها.
2. (√)
3. (X-أَنَا)
4. (√)
5. (X-هُو)
6. (√)
7. (X-هُمَا)

Traduci in arabo le seguenti frasi.

Dove sei, Samir?
Quanti anni avete voi due?
Sono la nuova professoressa di lingua araba.
Leila è mia amica.
La foto è mia e la sedia è sua (masch.).
Salve, di chi è questo computer?
Buona sera, sei tu lo studente italiano?
Allora ci vediamo domani, Mariam!

أشخاص لن تصدق انهم موجودين على الارض!

اعرض ورك في العالم

تحمل ميكيل روفينيلي حاليا الرقم القياسي من وجود أوسع وركين في العالم. وزنها أكثر من (190 كلغ) ولها و..... قياس غير عادي (2.4 متر) في .....، وعلى الرغم من خصرها (102 سم).

اكبر راس في العالم سين ممتاز ..... سنة عرف عنه بانه ..... اكبر راس في العالم عندما كان ..... قيل له على ان هذه ..... بروتيوس لكن غير متاكدين عن هذا هو ..... الصحيح لحالته حتى اليوم لايمكن ..... مساعدته.

ومن المعروف أن امو حاجي ..... سنة كما أقذر رجل على ..... الحياة. انه لم استحم أو ..... في 60 عاما. انه يشبه القزم أو ربما ..... من سيد الخواتم تفوح منه ..... كريهة جدا

لأسباب غير معروفة، فقد ..... ببساطة أن يغتسل للسنوات الستين ..... .

Guarda il video e completa il testo con le parole mancanti.

Rivedi il video e controlla le parole che hai trascritto, dopodiché verificane la correttezza con la trascrizione in fondo al libro.

Roleplay a coppie. A turno, uno dei due impersona un giornalista, l'altro/a può scegliere tra i seguenti guinness world record (si riferiscono sia al maschile che al femminile):
il più tatuato del mondo; con i capelli più lunghi del mondo; con più pearcing del mondo; con il numero più alto di operazioni chirurgiche estetiche; con il più alto numero di partner.

Il giornalista deve porre le domande giuste affinché comprenda i motivi che hanno spinto l'altra persona a diventare quello che è oggi e annoterà le risposte (no dettato). A seguire, **con il resto della classe**, commentate i risultati ottenuti.

In coppie. Ponetevi e rispondete alle seguenti domande.

1. ما رأيك في الأشخاص الذين يغيّرون أجسامهم مثل السيّدة إلين ديفيدسون؟
2. هل تعرف أمراضاً أخرى يمكنها أن تأثر على الجسم مثل مرض ميكيل روفينيلي؟

فهم الفيديو.

1. ما هي الأرقام القيّاسية التي تحدث عنها الفيديو؟
2. كم ثقب يوجد في جسم إلين ديفيدسون ؟
3. ما هو مرضها؟
4. مُنذُ متى امو حاجي لا يأخد دوشاً؟

Comparativo di maggioranza

Esso si forma a partire dall'aggettivo corrispondente e generalmente basta modificarlo in forma أَفْعَل .

Ad esempio:

أَصْغر صغير أَكْبَر كبير

أشهرمشهور أَجْمَل جميل

Il secondo termine di paragone viene preceduto da مِن e va in caso obliquo ad esempio:

Samir è più grande di Khaled

سمير هو أَكبَر مِن خالد.

Per aggettivi aventi le ultime due radicali uguali, la forma da seguire è del tipo أَقَلّ ad esempio:

أَقَلّ قَلِيل

Per aggettivi come i colori (dunque già in forma أَفْعَل) o aventi forma particolare, si usa una perifrasi:

Questa t-shirt è più bianca della neve.

هذا التي شيرت هو أَشدُّ بياضاً من الثلجِ.

E' possibile usare sia أَشدُّ che أَكْثَرُ. L'importante è che l'aggettivo di cui si sta facendo il comparativo sia:

- il *masdar* corrispettivo (es. il biancore) declinato all'*accusativo indeterminato.*

Generalmente, أَشدُّ si usa per aggettivi di cui bisogna compararne l'intensità (come i colori o i sentimenti).

Il comparativo è identico sia al singolare che al plurale ed è valido sia al femminile che al maschile. Esso non porta mai l'articolo.

Forma il comparativo di maggioranza dei seguenti aggettivi:

مَشْهُور ..... قَصِير.....

قَوِّي ..... رَائِع .....

جَمِيل ..... حُلْو .....

جَدِيد ..... كَبِير .....

قَدِيم ..... صَغِير.....

Forma il comparativo di maggioranza dei seguenti aggettivi:

عالٍ ..... عظيم .....

غريب ..... قريب .....

أمني ..... واضح .....

كريم ..... صعب .....

أبيض ..... عزيز .....

Forma il comparativo di maggioranza.

1. الأمس الدرجات كانت ..... (بارد) من اليوم.
2. ذلك البرج هو..... (عالٍ) من البرج الآخر.
3. حقيبتي هي ..... (ثقيب) من حقيبتك.
4. هذا البيت هو ..... (رخيص) من ذلك البيت.
5. أختي ..... (النحيف) من أختك.

Comparativo di minoranza

Per il comparativo di minoranza si usa la forma:

2°termine مِن + masdar in acc. ind.+ أَقَلّ +1°termine

Ad esempio:

Luca è meno alto di sua sorella

لوكا أقل طولا من شقيقته

Comparativo di uguaglianza

Per il comparativo di uguaglianza si usa la forma:

2° termine + مثل + aggettivo + 1° termine.

Ad esempio:

Lei è bella quanto sua madre.

هي جميلة مثل والدتها.

A coppie.

Date due parole, usate un comparativo per metterle a confronto.

كرة القدم	التنس
النمسا	البرازيل
ريشة	ندفة الثلج
الكلاب	القطّط
النملة	الكوال دب أسترالي
الفيل	الفأر
قرية	مدينة
الورقة	رصاص
الدراسة	اللعب

Scrivi frasi mantenendo lo stesso significato della frase originaria, ma utilizzando il comparativo di minoranza dell'aggettivo opposto:

1. درس النحو هو أكثر مملة من درس الإستماع. (مهمّ)
2. إمتحان الآداب الفرنسية كان أسهل من إمتحان التاريخ. (صعب)
3. كرسي أكثر راحة من كرسيها. (غير مريح)
4. غرفة فندقي أكبر من غرفة النومي. (صغير)
5. شعرها أطول من شعره. (قصير)
6. وليمة أخي هي أكثر متعة من وليمة صديق سمير. (ممل)

Traduci e completa le seguenti frasi con i comparativi indicati:

(>) La mia macchina è …

(<) Il cane di mia sorella è …

(=) La professoressa di musica è …

(>) Il canto è …

(>) Il mio amico è ….

(<) L'Italia è …

Rileggi l'esercizio XXX e formane il comparativ uguaglianza.

هل
القلب أَخَفُّ من الريشة
أم العكس؟

Accordo, disaccordo e opinione

Si vis pacem, para bellum

إذا أُرِدَت السلام فاستعد للحرب

هل أنْت مُتَّفِق مَع هذه الجُملة أو لا؟

Esprimere un'opinione

تَعبِير الرَأي

أَظُنُّ أَنْ...

Credo che/Penso che…

أَعْتَقِدُ أَنْ...

Ritengo che…

أنا لَسْتُ مُتأَكِّد/وَاثِق مِن/أَن...

Non sono sicuro/fiducioso del/che…

بالِنِّسْبَةِ لِي.../ في رَأْيِي

Secondo me…

حَسَب رَأْيِي...

Secondo me (lett. secondo il mio pensiero…)

أنا مُتأَكِّدُ/وَاثِقُ مِن/أَن...

Sono sicuro/fiducioso del/che…

هَل تُوافِقُني الرَأي؟

Sei d'accordo con me?

هَل أنت من رَأيي؟

Sei della mia (stessa) opinione?

ما رأيك في...؟

Qual è la tua opinione in merito a…?

Essere d'accordo

المُوافقة

Sono d'accordo con te

أتَّفق مَعك

أنا مُتَّفِق مَعك.

أَؤَيِّدُ هذه الفِكْرَة

أنا أَشَاطِرك الرأي

Sostengo/condivido la tua idea

أنا أَقَاسِمُك الرأي

هذا صحيح

E' vero

أظُنُّ كَذَلِك

La penso come te.

مَعك الحَق

Hai ragione

Essere in disaccordo

عدم المُوافقة

Non sono d'accordo

أنا لَسْتُ مُتَّفِق مَعك.

لا أتَّفق مَعك

أنا ضدّ هذه الفِكْرَة

أنا لا أَشَاطِرك الرأى

Non condivido/sostengo la tua idea

أنا لاأَقَاسِمُك الرأي

هذا خطأ

Non è vero

أنت مُخَطِئ!

Ti sbagli!

لا أظُنُّ كَذَلِك

Non la penso come te

Roleplay guidato a coppie. Due amici stanno discutendo sull'importanza della divisione dei compiti equa in famiglia, senza gravare soltanto sulla madre o sulla sorella, ma non sono d'accordo. Seguite le tracce date e svolgete l'esercizio oralmente.

Di' che secondo te è necessario che ci sia una equa ripartizione dei compiti in famiglia.

Di' che, al contrario, ritieni che se uno dei due lavora fuori casa non deve aiutare anche in casa.

Ribatti che si sbaglia, la casa la usano tutti e, dunque, tutti devono contribuire a pulirla.

Di' che non la pensi come lei. Anche il lavoro in casa è un lavoro, ognuno svolge il suo.

Rispondi che ha ragione, anche il lavoro di casalinga è, a tutti gli effetti, un lavoro.

Replica che, pertanto, essendo questo il lavoro della casalinga, non può pretendere che una persona che lavora fuori lavori anche a casa.

Ribatti che allora non ha capito proprio nulla. Le casalinghe non sono pagate e, dunque, meritano un aiuto in casa.

Rispondi che avete idee diverse e che, forse, non troverete una soluzione a questo dilemma.

Concludi che, finalmente, siete d'accordo su qualcosa.

Completa con i comparativi e le espressioni di opinione.

A: ..... الغداء عند المطعم الايطالي كان ..... من الغداء عند المطعم السوري.

B: .....، ولكن الطّعام الايطالي ..... من الطّعام السوري.

A: .....! أحب الطعام السوري!

A: أنا أسف ولكنه ..... من الطّعام الايطالي.

B: أسكت أو لن تكون صديقي بعد الان!

A coppie. Rileggete la frase di autore ignoto, essa è presente in numerosi scritti di autori greci e latini (ad es. Platone). Cosa ne pensate? Ne condividete il pensiero oppure no? Svolgete l'esercizio oralmente.

In gruppo. A partire dalle idee che sono emerse in coppia, confrontatevi in gruppo e scrivete sulla lavagna i punti salienti che ne sono emersi. Usate le espressioni di opinione, di accordo e di disaccordo per esprimere il punto di vista di ciascuno.

Composizione. Scrivi un testo (500 parole) nel quale spieghi, fornendo opportuni esempi, perché sei o non sei d'accordo con la frase succitata.

Completa i dialoghi con le espressioni di accordo, disaccordo e opinione.

A:هل شاهدتَ المسلسل "الحرب والسلام" أمس في التلفزيون؟

B: نعم، أختي تحبها كثيراً. ولكن .....، كانت غير مهمة!

A: هل أنت جاد؟ ..... رائعة!

A: أريد أن أذهب إلى مقهى "قمر القدر". ..... القهوة جيدة جدا.

B: نعم، ..... . نذهب إليه الان.

A: .....، المدرسة ليست مهمة.

B: .....، لماذا تفكر هذا؟

A: لأنّه يمكن أن أدرس كل شيء في البيت.

A: .....، عموماً أحترم فكرتك.

A: ..... الكلاب هي ..... من القطط.

B: .....، القطط ..... من الكلاب. الكلاب لا تفكّر.إنّها تأكل و تنام فقط.

C: .....! الكلاب والقطط كلها ذكية! ربما ..... منّا!

رسالة من تحت الماء

إن كنتَ صديقي.. ساعِدني
كَي أرحَلَ عَنك..
أو كُنتَ حبيبي.. ساعِدني
كَي أُشفى منك

لو أنِّي أعرِفُ أنَّ الحُبَّ خطيرٌ جِدّاً
ما أحببت
لو أنِّي أعرفُ أنَّ البَحرَ عميقٌ جِداً
ما أبحرت..
لو أنِّي أعرفُ خاتمتي
ما كنتُ بَدأت...
إشتقتُ إليكَ.. فعلِّمني
أن لا أشتاق

علِّمني كيفَ أقُصُّ جذورَ هواكَ من
الأعماق
علِّمني كيف تموتُ الدمعةُ في الأحداق
علِّمني كيفَ يموتُ القلبُ وتنتحرُ الأشواق

إن كنتَ قويّاً.. أخرجني
من هذا اليَمّ..
فأنا لا أعرفُ فنَّ العوم
الموجُ الأزرقُ في عينيك.. يُجرجِرُني
نحوَ الأعمق
وأنا ما عندي تجربةٌ
في الحُبِّ .. ولا عندي زَورَق

إن كُنتُ أعزُّ عليكَ فَخُذ بيديّ
فأنا عاشِقَةٌ من رأسي حتَّى قَدَمَيّ
إني أتنفَّسُ تحتَ الماء..
إنّي أغرق..
أغرق..

Ascolta la poesia di Nizar Qabbani con la traduzione in italiano proposta e prova a rileggerla con l'intonazione adeguata data dal lettore.

Quali sono i sentimenti che prova il poeta? Conoscendo ciò che conosce lui adesso, pensi che dalle sue righe emerga il rimpianto di aver amato oppure no?

L'amore nella poesia viene paragonato ad un elemento in particolare, qual è? E quali caratteristiche presenta? Perchè pensi che l'autore abbia deciso di paragonarlo proprio a questo?

Maf‘ūl muṭlaq

Esso consiste nel porre il soggetto, verbo e il masdar nella forma accusativa del medesimo verbo nella proposizione, ad es.:

ليلى نامت نوماً عميقاً.

Leila ha dormito profondamente.
[Lett. Leila ha dormito un sonno profondo)

Questa costruzione ha diversi utilizzi:

- per enfatizzare. Generalmente non si traduce il rafforzativo.

ليلى نامت نوماً.

Leila ha dormito.

- specificare il numero

ليلى ضربته ضربتين.

Leila lo ha picchiato due volte.

- come complemento di modo

سرت سيراً حسناً.

Camminai bene.
[Lett. Camminai di un cammino buono]

- per sostituire il verbo.

شكراً.

Usa il maf‘ūl muṭlaq per specificare il numero come nell’esempio.

1. لوكا (ضرب – أمير- #2). لوكا ضرب أمير ضربتين.
2. أنا (فاز- اللعب - #4).
3. أخي (وعد – أنا - #3).
4. الطالب (جلس – سرير - #2).
5. المعلم (كلّم – الطلبة - #3).
6. نيكولا (شرب - #2).
7. الأم (غسل – الملابس -#4).

Completa le frasi usando il complemento di modo.

A:هل نمت في الليل؟
B: نعم، نمت ..... (عميق)!

A: كل شيء بخير؟
B: لا! إنه متأخر! أمس غضبت..... (شديد) من جديد.

A: يا حبيبتي، هل تحبني؟
B: اه يا عزيزي. أعشقك ..... (عميق)!
A: يا نور العين، أما أنا، أحبك ..... (عظيم)!

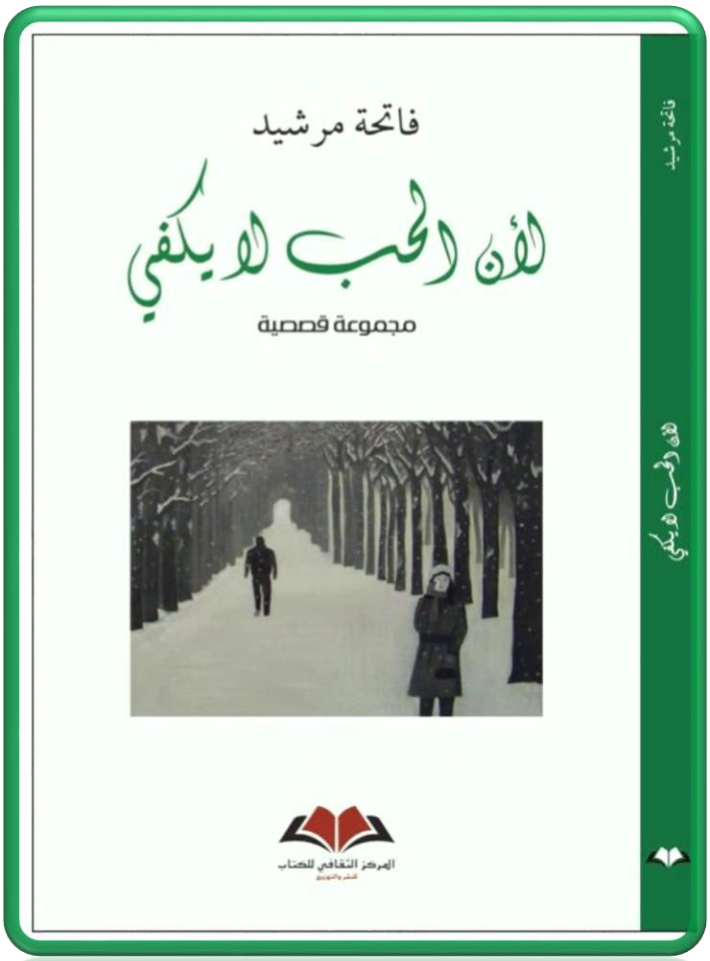
A: يا آنسة ليلى، هل أنت مستعدّة؟
B: نعم، درست كل اليوم و حفظت الدرس ..... (جيد).

Usa il maf‘ūl muṭlaq nelle frasi seguenti come rafforzativo come nell’esempio.

1. أختي (نام). ← أختي نامت نوماً.
2. النبيل (فاز).
3. خليلك (سار).
4. الرئيس (جلس).
5. أنا (فكّر فيك).
6. الأستاذ (كلّم - سمير)

Usa maf‘ūl muṭlaq per sostituire il verbo.

1. .....! عليك أن تنتهي الدرس قبل الكلام.
2. .....، سندرس أكثر لكي لانخطأ في الإمتحان.
3. – أشكرك على المساعدة.
   – .....! أنا هنا لأساعدك.
4. كنت مفيدة جدّا جدّا، ..... جزيلاً!



Ascolta le registrazioni e leggi il testo laddove esso viene fornito e cerca di ricostruire le prime pagine del libro di Fatiha Morchid:

"لأن الحب لا يكفي"

1. **Ascolta.**
2. إن كانت حكيات شهرزاد درعها ضد الموت فقد كانت لغة أناملي درعي ضد فقر أكيد.
3. لغة الأنامل مثل أية لغة يمكن تعلمها وإتقانها ببعض الاجتهاد، كما يمكن أن تصبح مبدعا فيها إن كانت لديك موهبة.
4. **Ascolta.**
5. ثمة من يجد في هذا تعريفها أو على الأقل مؤهلا للدعارة.
6. **Ascolta.**

فهم

1. من هو بطل القصة؟
2. ما هو إسمها الشهرة؟
3. كيف اكتشفت موهبتها؟
4. بالنّسبة لك ما هو عملها؟
5. بالإعتماد على النص، ممكن أن تقول إدن إنها جميلة أم لا؟

فاتحة مرشيد

ولدت بتسلمان في عام 1958إنها الشاعرة الأكثر شهرة في المغرب.

تكتب روايات وكتب طب الأطفال. إنها مشاركة بصفة فعّالة في الأنشطة الثقافية الدولية في بلدها خصوصاً في أحداث الأدب الأكثر أهمية. بعض رواياتها وقصائدها هي مترجمة الى الكثير من اللغات الأجنبية مثل اللغة الفرنسية والإنجليزية والإسبانية والإيطالية والتركية والدانماركية والألمانية والسويدية والصينية.

الطبيعة

Ricerca i termini indicati nelle immagini sul dizionario, scrivine la radice e associali al proprio significato.

stella cadente:	……	collina:	…….
collina:	……	oasi:	…….
erba:	……	scrutare:	……
spiaggia:	……	onda:	…….
roccia:	……	foresta:	…….
sabbia:	……	orizzonte:	…….
corrente:	……	campo:	…….
riva:	……	fiume:	…….
paesaggio:	……	cima:	…….

In coppia. Scegli un posto come meta delle vacanze e immagina tutte le avventure che potresti viverci. Parlane al/la tuo/a compagno/a di banco e viceversa, prendendo appunti su tutte le attività e i posti che vorreste visitare.

In gruppo. Scegliete un posto (ad es. lago, montagna, mare). A turno ognuno descriva il posto che ha pensato senza mai utilizzare il termine che lo designa, ma, ad esempio, descrivendo ciò che è presente in esso. Gli altri compagni devono cercare di indovinare di che posto si tratta.

Per ognuna delle parole ricercate, associa un aggettivo e un verbo appropriato e crea una frase. Attenzione alle giuste collocazioni!

Ad es. stella. + brillare + splendente.

أشرق نجم مشرق في السماء

Capitolo sesto: altre proposte glottodidattiche

Introduzione

Nel capitolo conclusivo, sono state illustrate altre proposte glottodidattiche che si affiancano a quelle già citate allo scopo di dare un quadro conclusivo di quello che potrebbe essere un insegnamento completo dell'arabo.

Le proposte glottodidattiche che sono state illustrate di seguito si *affiancano* a quelle già enunciate, non le sostituiscono, e potrebbero rappresentare un modo "nuovo" relativamente di affacciarsi al problema della multiglossia. Questo problema, infatti, più che essere stato affrontato dalle istituzioni universitarie italiane, è stato in gran parte "riposto in un cassetto" e non curato con la giusta attenzione che merita. Annullare la difficoltà della diglossia

[182] proponendo uno studio quasi esclusivo del MSA senza che sia affiancato da un arabo colloquiale, infatti, porta gli studenti ad essere scoraggiati, demotivati e delusi dall'impossibilità di sostenere conversazioni ordinarie con i nativi nonostante riescano a leggere e comprendere a livelli decisamente avanzati[183].

A tale scopo, nel primo paragrafo viene proposto l'affiancamento di una varietà dialettale allo studio del MSA, ipotizzando quale potrebbe essere un possibile arabo colloquiale da introdurre nelle università.

Nel secondo paragrafo, invece, si definisce che cos'è l'ESA (Educated Spoken Arabic) e quali potrebbero essere i pro e i contro di un suo insegnamento a livello universitario.

6.1 Affiancamento di un arabo colloquiale al MSA

Questa proposta nasce dall'esigenza manifestata dagli studenti di essere in grado di parlare la lingua araba, non soltanto come mero esercizio cognitivo a fini di una

[182] Esso rappresenta uno dei fattori più rilevanti che ha posto l'arabo nelle lista delle lingue superdifficili/ eccezionalmente difficili".

[183] **Ryding, Karin C.**, "New Alignments, New Discourses", *Profession* (Modern Language Association, 2008), 214-218. Accesso il 28/07/17 al http://www.jstor.org/stable/25595896.

maggiore interiorizzazione e memorizzazione, ma per avere un riscontro a livello d'uso: comunicare con i parlanti nativi. Il MSA, tuttavia, non assolve allo scopo, dal momento che è parlato correttamente solo da una piccolissima percentuale della popolazione araba. Uno studente che sia in grado di parlare soltanto il MSA, dunque, è tagliato fuori dalla comunicazione con il popolo, sperimentando imbarazzo e frustrazione[184]. Allo stesso modo, lo studio esclusivo di un arabo colloquiale non è in grado di mettere lo studente in condizioni di leggere i giornali, di scrivere e di documentarsi in arabo[185]. Per questo motivo, lo studio di una varietà dialettale deve essere sempre *affiancato* a quello del MSA.

Il problema delle diversità dialettali – alle quali solo per una questione di prestigio non viene riconosciuto lo status di "lingua" vera e propria – non colpisce solo gli studenti, ma anche gli stessi arabi i quali, se provenienti da zone geograficamente molto diverse tra loro, cercheranno di parlare in una lingua "di mezzo" a seconda del proprio grado di istruzione e dei dialetti conosciuti[186].

Per questa ragione, molte università italiane hanno introdotto la *possibilità* di studiare un arabo colloquiale (solitamente l'egiziano o il marocchino)[187] nella propria offerta formativa, in linea con quanto già da tempo enunciato nelle *Arabic Proficiency Guidelines* le quali indicano la necessità di conoscere almeno un arabo colloquiale ai livelli avanzati. Nonostante se ne riconosca l'importanza, tuttavia:

- non tutte le università hanno adottato questo approccio;
- anche coloro che lo hanno fatto non hanno reso *obbligatorio* lo studio di una varietà dialettale.
- Ciò ci riporta a quanto già enunciato: insegnare il MSA a scopi comunicativi dà un'impressione sbagliata di che cosa sia e non fornisce agli studenti i mezzi necessari per sviluppare le loro capacità comunicative[188].

---

[184] **Versteegh, K.,** *The Arabic Language* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004), 195.

[185] **Ferracuti, Gianni,** *Studi Interculturali 2/13* (lulu.com, 2013), 10.

[186] **Durand, Olivier,** *Dialettologia araba* (Carocci, 2009), Introduzione.

[187] **Paparelli, Rubina,** *opera citata,* 158.

[188] **Al-Batal, Mahmoud**, "Diglossia proficiency: The need for an alternative approach to teaching" in *The arabic language in America* (Detroit, Wayne State UP, 1995), 284–304.

A tal proposito, il professore Munther Younes dell'università di Cornell ha adottato un metodo definito come "Approccio Integrato all'insegnamento della lingua araba[189]", il quale riflette le realtà sociolinguistiche presenti nei Paesi arabi. Il metodo prevede l'insegnamento sia del MSA che di una varietà dialettale simultaneamente per andare maggiormente incontro alle nuove esigenze degli studenti. Il principio di base è quello secondo il quale insegnare solo il MSA, una variante artificiale dell'arabo, è un grave *disservizio*[190] che viene fornito agli studenti dal momento che non insegna una varietà effettivamente utilizzata dai parlanti nativi per la comunicazione orale.

A questo punto, vista l'importanza che ha l'insegnamento di una variante dialettale, sorgono più quesiti: è meglio insegnare prima l'MSA o l'arabo colloquiale? O ancora, sarebbe più opportuno insegnare sia il MSA che l'arabo colloquiale di pari passo?

E, soprattutto, quale arabo colloquiale?

6.1.1 LA SCELTA DELL' ARABO COLLOQUIALE E QUANDO INSEGNARLO

La scelta di quale arabo colloquiale insegnare non è una scelta facile: è importante scegliere un arabo colloquiale spendibile per gli studenti, il più comprensibile e parlato dagli arabi al fine di dar loro la possibilità di comunicare con il maggior numero di parlanti nativi possibili.

Tra i dialetti arabi, uno dei dialetti più conosciuti è sicuramente l'arabo egiziano del Cairo grazie all'immensa produzione cinematografica e alla pervasività che ha avuto, specialmente in passato, nei media. Per questa ragione, esso gode dello status quasi di "lingua franca" nel mondo arabo ed è particolarmente utilizzato nel gergo dei social network e dei blog[191]: ciò lo candida ad essere l'arabo colloquiale più *utile* da studiare data la sua enorme spendibilità.

D'altro canto, altri studiosi ritengono che il prestigio di cui godeva è iniziato a diminuire notevolmente con l'avvento delle emittenti locali – e dunque delle

---

[189] **Younes, Munther,** introduzione a *The integrated Approach to Arabic Instruction* (New York, Routledge, 2015)

[190] **Palmer, Jeremy,** "Arabic diglossia: Teaching only the standard variety is a disservice to students", *Arizona Working Papers in SLA & Teaching,* No 14, 111.

[191] **Zanelli, Patrizia**, *opera citata*, copertina.

trasmissioni nei dialetti locali – e che, pertanto, il fatto che fosse molto diffuso in passato non può essere l'unico criterio in base al quale prediligerlo come arabo colloquiale[192].

Statistiche fornite dal NMELRC (National Middle East Language Resource Center) indicano che gli studenti:

- sono interessati a studiare l'arabo colloquiale fin dal principio;
- preferiscono il levantino o l'egiziano (86%)[193] , le varianti più largamente studiate e comprese da pressoché tutti i nativi.

In merito a *quando* bisognerebbe insegnarlo, se prima del MSA, dopo o in contemporanea bisogna premettere come non sia facile dare una risposta a questa domanda. Secondo Younes, se lo scopo del corso è quello di preparare gli studenti sotto tutti i punti di vista è necessario introdurre sia l'insegnamento dell'arabo colloquiale che quello del MSA sin dal principio[194]. Allo stesso modo, anche Kallas[195] sostiene come ci siano studiosi che affermano che l'insegnamento del MSA faciliterebbe l'acquisizione dei dialetti, mentre altri sono convinti che le abilità di lettura e scrittura del MSA potrebbero benissimo essere integrate a posteriori dopo l'acquisizione delle abilità ricettive e della produzione orale proprie delle varianti dialettali.

6.1.2 Pro

- insegnare una varietà colloquiale avvicina gli studenti ai loro interessi comunicativi[196] ed evita che l'ostacolo linguistico diventi causa di demotivazione e, di conseguenza, abbandono della lingua araba;

---

[192] **Kallas, Elie,** *opera citata* (1991), 82.

[193] **Younes, Munther,** *opera citata,* 49.

[194] **Younes, Munther**, "An integrated curriculum for elementary Arabic" in *The Teaching of Arabic as a Foreign Language, Issues and Directions* edito da al-Batal, Mahmoud (Utah, American Association of Teachers of Arabic, 1995), 233-255).

[195] **Kallas, Elie,** op. citata (2005), 162.

[196] Come emerso dal questionario che è stato somministrato.

- permette di comprendere talk show, interviste, conversazioni e, in genere, qualunque forma di arabo non scritta – nell'arabo colloquiale scelto[197];
- fornisce agli studenti una prospettiva autentica della lingua in entrambi i contesti e dona maggiore enfasi sulla comunicazione;
- uno dei problemi principali dell'utilizzare il MSA come lingua di conversazione consiste proprio nella difficoltà di utilizzare le complicate regole di I'rāb nonostante non si faccia uso di tutte le sue regole quando lo si sente utilizzare nell'ambito mediatico. L'uso di una varietà colloquiale eliminerebbe completamente il problema[199];
- su internet sono disponibili migliaia di file multimediali (film, musica, dialoghi registrati etc.) nei diversi dialetti arabi. Queste fonti non solo sono anche molto più semplici da trovare rispetto a files completamente in MSA, ma presentano i vari dialetti in modo molto naturale, essendo la lingua effettivamente parlata.

6.1.3 Contro

- Non è semplice organizzare un tipo di studio di questo genere: gli studenti avranno la tendenza ad utilizzare indifferentemente sia il MSA che l'arabo colloquiale, il che può non essere un problema nel parlato; al contrario, scrivere un testo utilizzando strutture o vocaboli appartenenti all'arabo colloquiale potrebbe diventarlo[200];
- contrariamente a quanto si potrebbe pensare, l'arabo colloquiale non è più "semplice" del MSA: per certi versi, quest'ultimo presenta di gran lunga molta meno espressività dal punto di vista linguistico che, al contrario, si rileva nell'arabo colloquiale; basti pensare, a tal proposito, alle particelle utilizzate nell'arabo colloquiale per denotare l'aspetto dei verbi[201].

---

[197] **Diab, Mona e Habash, Nizar,** *Natural Language Processing of Arabic and its Dialects* (Doha, EMNLP 2014), 10.

[199] *Ibidem,* 58

[200] **Karim, Promadi,** "Educated Spoken Arabic (Esa): a new alternative for future teaching Arabic as a foreign language" *Journal of Education and Social Sciences*, Vol. 4 (2016), 26.

[201] **Francesco Grande, Jan Jaap de Ruiter et al**., "Mother Tongue and Intercultural Valorization: Europe and its migrant youth" (2012), 126.

- i lessemi appartenenti all'arabo colloquiale possono essere identici al MSA – e ciò fa perdere tempo poiché vengono ripetuti due volte – oppure devono essere studiati due volte poiché sono molto diversi tra di loro – generando una non indifferente confusione nei discenti con conseguente aumento del tempo necessario all'apprendimento [202];
- necessità di aumentare le ore didattiche dedicate all'insegnamento dell'arabo per includere una variante dialettale;
- rende gli studenti in grado di comunicare soltanto nell'arabo colloquiale studiato.

6.2 Affiancamento di un "Educated spoken Arabic" al MSA.

Affiancare una variante dialettale non è l'unica possibilità data alle università per permettere agli studenti di comunicare in lingua araba. Nel quadro moderno delle lingue arabe, sta emergendo sempre di più una variante chiamata ESA (Educated Spoken Arabic), una forma ibrida del MSA che presenta caratteristiche comuni sia ai dialetti che al MSA, utilizzato dai nativi istruiti che vogliano comunicare oralmente tra di loro superando le barriere linguistiche interregionali[203]. Lo scopo, infatti, è quello di cercare di farsi capire, non di "suonare sofisticati"[204]. Se ci sono parole o costruzioni grammaticali note e comuni tra i dialetti non ci sono dubbi che cercheranno di utilizzarle, non importa il registro linguistico: non adotteranno il MSA. Quest'ultimo, infatti, verrà usato soltanto se l'interlocutore sarà in dubbio sulla corrispondenza tra i vari dialetti. A tal proposito, Taha[205] ha osservato come, anche durante le conferenze universitarie rivolte a studenti non parlanti nativi, docenti di madrelingua araba, studiosi e scrittori di alto calibro iniziassero i propri discorsi in MSA, ma poi cambiassero automaticamente registro in quello che viene definito ESA. Alla richiesta di tornare a parlare MSA, le risposte erano le medesime: "è esattamente

---

[202] *Ibidem,* 26.

[203] **Al-Sulaiti, Latifa** e **Atwell, Eric,** *opera citata,* 3.

[204] **Abu-Melhim, Abdel-Rahman**, "Intra-lingual Code Alternation in Arabic: The Conversational Impact of Diglossia" in *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4 (Finlandia, Academy Publisher, 2014), 901, accesso il 05/03/2017, doi:10.4304/tpls.4.5.891-902

[205] **Taha, Zeinab Ahmed**, *opera citata,* 104.

quello che sto facendo". È evidente che la scelta del registro e, di conseguenza, della variante linguistica da parlare, non dipenda soltanto dalla competenza linguistica[206].
Il termine "ESA" non ha davvero un corrispettivo in italiano – dal momento che il suo insorgere è un fenomeno relativamente recente –, anche se si trova traccia del termine "arabo mediano"[207] per definire una varietà di arabo che presenta caratteristiche fonetiche tipiche del colloquiale, ma con una struttura della frase e lessico proprie del MSA.
Non si presenta come una variante né parlata né compresa "da chi non abbia mai frequentato le scuole o comunque non sia mai stato influenzato da alcuna istituzione sociale, culturale o professionale; da chi vive nei villaggi remoti o è analfabeta"[208].
Nonostante gli studi sull'ESA siano cominciati soltanto verso la fine del XX secolo – e sono destinati ad aumentare per migliorare l'insegnamento dell'arabo come lingua straniera –, esso viene parlato da molto tempo, quotidianamente e in modo spontaneo dagli arabi istruiti nelle conversazioni interdialettali. Al momento non esistono manuali di grammatica di ESA in Italia e ciò lo rende un grosso svantaggio per quanti coloro vogliano avvicinarsi al suo studio.

6.2.1 Pro[209]

- Al contrario dei dialetti, l'ESA è compreso e parlato in tutti i Paesi arabi da tutte le persone istruite; inoltre, a differenza del MSA è effettivamente *parlato ed utilizzato* dai nativi;
- si concentra molto sugli aspetti della conversazione e dell'ascolto, ma rende gli studenti in grado di leggere e comprendere il MSA, cosa che i dialetti da soli non riescono a fare;
- può essere utilizzato sia in situazioni formali che per situazioni informali;
- risolverebbe il problema della diglossia: non è necessario che gli studenti diventino fluenti in svariati dialetti per raggiungere la piena comprensione e non svantaggia aspetti chiave della lingua come la scrittura e la lettura;

---

[206] *Ibidem,* 104.

[207] **Durand, Olivier,** *Dialettologia araba* (Carocci, 2009), Introduzione.

[208] **Karim, Promadi**, *opera citata*, 27.

[209] *Ibidem,* 31.

- facilita l'apprendimento delle varianti colloquiali dal momento che presenta un set di caratteristiche comuni a tutti i dialetti[210];
- rappresenta un grosso incentivo alla motivazione degli studenti dato che è una lingua effettivamente parlata;
- facilita l'acquisizione delle regole di grammatica del MSA.

6.2.2 CONTRO

- Sistema assolutamente non codificato: è una lingua molto dinamica e in continua evoluzione e non esistono libri di testo che si propongano di insegnarlo al giorno d'oggi;
- non è una lingua nel senso stretto del termine: è una lingua di mezzo, usata dagli arabi di diversi Paesi per comunicare tra di loro, che esiste solo per questa esigenza. materiali multimediali che presentino un uso dell'ESA sono praticamente inesistenti o comunque molto difficili da trovare rispetto ai materiali in colloquiale o MSA;
- necessità di riformare il sistema universitario per accogliere l'ESA nei suoi programmi, nonché per trovare professori in grado di insegnarlo.

[210] **Ferguson, Charles A.,** "The Arabic Koine", *Language*, Vol. 35, No. 4 (Linguistic Society of America, 1959), 616-630, accesso il 28/07/17 al http://www.jstor.org/stable/410601.

CONCLUSIONI

Nella presente tesi molti sono stati i punti toccati in merito alla metodologia italiana dell'insegnamento dell'arabo per i non nativi.

In primis è stata scelto il MSA come varietà di arabo da prendere in considerazione, dal momento che essa è la varietà attualmente più insegnata in Italia. Questo, tuttavia, non deve frenare gli studenti dall'avvicinarsi anche alle altre varietà colloquiali allo scopo di avere un quadro più completo di quella che è la lingua araba. A questo proposito sono stati suggeriti l'ESA e il dialetto egiziano in quanto possibili lingue veicolari grazie alle quali poter comunicare oralmente più facilmente con quanti non conoscano il MSA (capitolo sesto).

Allo scopo di capire scientificamente in che modo la mente sia in grado di ricordare, è stato preso in esame il testo di Mario Cardona "Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue" e sulla base delle sue ricerche sono stati elaborati, di conseguenza, gli esercizi del terzo capitolo.

Le ricerche sullo stato dell'arte in Italia si sono concentrate su nove università italiane nelle quali l'arabo viene insegnato come L2. Lo strumento utilizzato è stato quello del questionario, grazie al quale è stato possibile comprendere come la maggior parte di esse si concentri molto sugli aspetti grammaticali e traduttologici della lingua dando scarso peso soprattutto agli aspetti della composizione e della conversazione (capitolo primo). Il tutto è risultato essere in linea con il MGT, uno degli approcci che sono stati descritti nel modo più esaustivo possibile. Tali approcci hanno i propri limiti, tuttavia, allo stesso tempo, sono anche in grado di fornire contributi utili ed interessanti per migliorare la didattica. È evidente, dunque, senza sorpresa, come un approccio di tipo *integrato* è risultato essere il più completo (capitolo secondo). Tuttavia, dal momento che la "produzione", sia essa scritta o orale, è emersa come l'abilità più carente degli studenti, si è optato per un approccio *produttivo*.

Gli esercizi che sono stati elaborati cercano di essere il più possibile efficaci ed efficienti allo scopo di essere applicati praticamente nelle aule universitarie italiane. Si spazia dalla procedura cloze ad una riabilitazione del dettato, anch'esso trascurato dall'attuale metodologia (capitolo terzo). Anche dalle frontiere della nuova tecnologia sono emersi diversi strumenti di CALL che potrebbero contribuire all'insegnamento della lingua araba. Al-Jazeera, Quizlet e Youtube sono solo alcuni di questi, rientrando

nelle attività da poter svolgere sia nei momenti di studio personale che in classe sotto l'indicazione dell'insegnante. In sostanza, i benefici che possono derivare da un loro uso sono rilevanti a tal punto che non considerarli potrebbe costituire solo una perdita per la didattica dell'arabo (capitolo quarto).

A completamento del presente lavoro, è stata redatta, inoltre, una possibile applicazione pratica dell'approccio indicato sotto la forma di tre prototipi di capitoli di libro di testo suddivisi per livello di competenza del discente. In particolar modo, nel livello per principianti si cerca di non far prevalere nessuna abilità sull'altra puntando ad uno sviluppo armonioso di *tutte* le abilità. È con il progredire del livello, che si afferma la natura *produttiva* dell'approccio: si dà maggiore rilevanza al *sapersi esprimere* non soltanto dal punto di vista grammaticale. Il saper esprimere la propria opinione su un dato tema, l'analisi critica di un problema e il saper usare la lingua in modo creativo sono aspetti altrettanto importanti quanto il saper leggere e vocalizzare un testo. Essi fanno tutti parte della sfera della produttività sulla quale i prototipi per studenti intermedi e avanzati tendono a concentrarsi maggiormente (capitolo quinto).

In conclusione, si può affermare come i contenuti proposti, pertanto, siano la *summa pratica* degli studi che sono stati condotti sia teoricamente, grazie alla bibliografia indicata, che empiricamente.

Bibliografia

Abboud, Peter F. e Mc Carus, Ernest N., *Elementary Modern Standard Arabic. Part 1. Arabic Pronunciation and Writing; Arabic Grammar and Vocabulary, Lessons 1-30.* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983)

Abboud, Peter F., *The Teaching of Arabic in the United States: The State of the Art* (Washington, Center for Applied Linguistics, 1968)

Abu-Melhim, Abdel-Rahman, "Intra-Lingual Code Alternation in Arabic: The Conversational Impact of Diglossia" in *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4 (Finlandia, Academy Publisher, 2014), 891-902, accesso il 05/03/2017, doi: 10.4304/tpls.4.5.891-902

Adam Kilgarriff, Frieda Charalabopoulou, Maria Gavrilidou, Janne Bondi Johannessen, Saussan Khalil, Sofie Johansson Kokkinakis, Robert Lew, Serge Sharoff, Ravikiran Vadlapudi, Elena Volodina "Corpus-Based Vocabulary Lists for Language Learners for Nine Languages" *Lang Resources & Evaluation* (2013), doi: 10.1007/s10579-013-9251-2

Ad-Du'aji, Ali, *Notti in bianco + audio CD* (Hoepli, 2012)

Al Fawzan, A.I. *Preparing Arabic Language Learning Materials for Non-native Speakers*. (Riyadh, King Saud University Press, 2007)

Al-Batal, Mahmoud, "Diglossia Proficiency: The Need for an Alternative Approach to Teaching" in *The Arabic Language in America* (Detroit, Wayne State UP, 1995), 284–304.

Al-Sulaiti, Latifa e **Atwell, Eric, "**The Design of a Corpus of Contemporary Arabic (CCA)", report (University of Leeds, 2003)

Andorno, C. e Ribotta, P. *Insegnare e imparare la grammatica* (Torino, Paravia, 1999)

Arabic-English Visual Bilingual Dictionary (New York, DK Publishing, 2009)

Balboni, Paolo Emilio, "*MODULO 11. La programmazione delle attività",* http://venus.unive.it/italdue/130/mod_11_balboni.pdf

Balboni, Paolo Emilio, "*MODULO 12. Procedure didattiche: attività di classe"*, http://venus.unive.it/italdue/130/mod_12_balboni.pdf

Balboni, Paolo Emilio, *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica* (Novara, De Agostini, 2003)

Balboni, Paolo Emilio, *The Epistemological Nature of Language Teaching Methodology* (Perugia, Università Ca Foscari di Venezia, 2006)

Basma Dajani, Ahmad Sedki, Salwa Mubaideen, Fatima Omari, Mohammad Amin "Difficulties of Learning Arabic for Non-Native Speakers"**,** *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 114 (2014), 919-926, presentato alla 4° Conferenza Mondiale di Psychology, Counselling and Guidance, accesso il 10/06/2017 a **https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.808**

Begley, Sharon, *Teaching Mind to Fly with Discs and Mice,* Newsweek (1994) in **Porcelli, G. e Dolci R.** *Multimedialità e insegnamenti linguistici* (Torino, UTET Libreria, 1999)

Bernardini, Jacopo, *Adulti nel tempo dell'eterna giovinezza. La lunga transizione, l'infantilizzazione, i connotati della maturità* (FrancoAngeli Edizioni, 2012)

Bier, Ada, "The Motivation of Adolescent Pupils to learn English as a Foreign Language. A Case Study", *EL.LE,* Vol. 2, 2 (2013), doi: 10.14277/2280-6792/62p

Bin Samah, Rosni Suggested "Strategies for Non Arabic Speakers in Learning Arabic Language", *Pensee Journal,* Vol 76, No. 1 (2014) accesso il 26/04/2017 a https://www.academia.edu/10626850/Suggested_Strategies_for_Non_Arabic_Speakers_in_Learning_Arabic_Language

Blanc, Haim, *Stylistic Variations in Spoken Arabic: A Sample of Interdialectal Educated Conversation*, in *Contributions to Arabic Linguistics* edito da C. A. Ferguson (Cambridge, Harvard University Press, 1960)

Bosisio, Cristina, “Approcci e metodi nella glottodidattica: dalle caratteristiche generali alle ricadute nei manuali di italiano L2”, *Corso in preparazione al DITALS I* (Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, 2013)

Brown, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. (New York, Longman, 2000)

Buckwalter, Tim e Parkinson Dilworth, *A Frequency Dictionary of Arabic. Core Vocabulary for Learners* (Abingdon, Routledge, 2011)

CALL Course Book, (pools-2, www.languages.dk), accesso al https://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/call-2.pdf il 15/07/17, ultima modifica il 06/02/2012.

Caon, Fabio e Rutka, Sonia, “La glottodidattica ludica”, Laboratorio ITALS – Dipartimento di Scienze del Linguaggio (Venezia, Ca’ Foscari, s.d.)

Cardona, Mario, “L’abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale”, *Studi di Glottodidattica*, Vol. 2, 2008, 10-36.

Cardona, Mario, Il *ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica* (Torino, Utet Università, 2010)

Cattan, Basilio, *Grammatica teorico-pratica della lingua araba per le scuole italiane* (Città di Castello, S. Lapi, 1914).

Chan, Deborah e Herrero, Carmen, “Using Film to Teach Languages” (Cornerhouse, 2010), accesso il 10/06/2017 a https://core.ac.uk/download/pdf/109215.pdf

Charalabopoulou, Frieda e Gavrilidou, Maria, “Creating Frequency-Based Vocabulary Lists For L2 Learners”, presentato alla 11°Conferenza Internazionale Della Linguistica Greca (Università di Thrace, 2012)

Chiapedi, Nicoletta, "Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici" ICoN – Italian Culture on the Net (Pisa, Università per Stranieri di Perugia, 2009), ultima revisione 2013

Ciliberti, A., *Manuale di glottodidattica* (Firenze, La Nuova Italia, 1995).

Cornoldi, Cesare, *Apprendimento e memoria nell'uomo* (Torino, UTET, 1986), *passim*.

D'Annunzio, Barbara, "Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive", *Laboratorio ITALS – Dipartimento di scienze del linguaggio,* redatto per conto del FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo (Venezia, Università Ca' Foscari di Venezia, 2014)

Deheuvels, Luc-Willy, *Grammatica araba. Manuale di arabo moderno con esercizi e CD Audio per l'ascolto* (Zanichelli, 2011)

Di Sabato, Bruna, "La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue", *Studi di Glottodidattica 2007,* No 1, 47-57

Diab, Mona e Habash, Nizar, *Natural Language Processing of Arabic and its Dialects* (Doha, EMNLP, 2014)

Durand, Olivier, *Dialettologia araba* (Carocci, 2009), Introduzione

Eckehard Schulz, Günther Krahl e Wolfgang Reuschel, *Standard Arabic: An Elementary-Intermediate Course* (Cambridge University Press, 2000)

Elisabetta Bonvino, Sara Di Simone, Francesca Giardini, Silvia Giugni, Giuliana Grego Bolli, Lucilla Lopriore, Eleonora Luzi, Paola Masillo, Costanza Menzinger, Sabrina Machetti, Anna Pompei e Lorenzo Rocca, "Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1" (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2016)

Facchin, Andrea, "Studenti giornalisti: realizzazione di un video-telegiornale in arabo", *Seminario DAR* (Venezia, Università Ca Foscari di Venezia, 2016).

Facchin, Andrea, "Teaching Arabic as a Foreign Language. Origins, Developments and Current Directions" (PhD diss. Università Ca' Foscari di Venezia, 2017)

Faryadi, Qais, *"Techniques of Teaching Arabic as a Foreign Language through Constructivist Paradigm: Malaysian Perspective"* (University UiTM, Malaysia, 2007)

Ferguson, Charles, "La diglossia", *Word*, Vol. 15 (1959)

Ferguson, Charles A., "The Arabic Koine", *Language*, Vol. 35, No. 4 (Linguistic Society of America, 1959), 616-630, accesso il 28/07/17 al http://www.jstor.org/stable/410601

Ferracuti, Gianni, *Studi Interculturali 2/13* (www.lulu.com, 2013)

Grande, Francesco, "Arabic Language Teaching and Valorization of Roots: the Italian Experience" in **Francesco Grande, Jan Jaap de Ruiter et al**., *Mother Tongue and Intercultural Valorization: Europe and its Migrant Youth* (2012)

Freddi, Giovanni, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche* (Torino, UTET libreria, 1994)

Ghaleb, R., "Communication Problems Facing Arab Learners of English," *Journal of Language and Learning*, Vol. 3, No. 1 (2010), 180-197.

Gharawi, Mohammed e Bidin, Azman, "Computer Assisted Language Learning for Learning Arabic as a Second Language in Malaysia: Teacher Perceptions" *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 6, No. 8 (2016), 633-637, DOI: 10.7763/IJIET.2016.V6.764

Ghersetti, Antonella, *"Didattica dell'arabo: problemi e esperienze" (Università di Sassari, Centro Linguistico di Ateneo, 2011) accessed at: http://hostweb3.ammin.uniss.it/documenti/cla/ghersetti.pdf*

Hadley, A. O. *Teaching Language in Context*. (Boston, Heinle & Heinle, 2000).

Haron, Sueraya Che, “The Teaching Methodology of Arabic Speaking Skills: Learners’ Perspectives”, *International Education Studies*; Vol. 6, No. 2 (2013) accesso il 10/06/2017 a http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n2p55

Hofman, J.E. e Habib-Allah, M. “The Cloze Technique in Arabic: Words or Semantic Units?”, *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 11, No. 4 (Kluwer Academic Publishers, 1982) https://doi.org/10.1007/BF01067582

Hussein, Mohammed, "Teaching Arabic and English to Speakers of Other Languages: the Application of Theory-Grounded Methods" (PhD diss. Utah State University, 2014)

Ismail Hassan, Gasanbekova Tamara, Mohammed Al-Ammari, Mamedshakhov Ramazan, Chuprygina Larisa, Solovyeva Elena, Chuprygin Andrey, Popenkov Oleg, “Methods of Teaching Oriental Languages: Actual Problems and Trends”, presentato alla 2° Conferenza Internazionale (School of Asian Studies of Faculty of World Economy and International Affairs, 2014)

Jadwat, Ayoob Y., “Teaching of Arabic as a Foreign Language (TAFL): A Study of the Communicative Approach in Relation to Arabic” (PhD diss. University of St. Andrews, 1988)

Jan Loop, Alastair Hamilton, Charles Burnett, *The Teaching and Learning of Arabic in Early Modern Europe* (London, Brill, 2017) doi: 10.1163/9789004338623

Jaradat, Abdullah A., Al-Khawaldeh, Nisreen Naji Akeel, “Teaching Modern Standard Arabic for Non-Native Speakers as a Lingua Franca”**,** *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 6, No. 5 (2015) accesso il 10/06/2017, doi: 10.5901/mjss.2015.v6n5p490

Kallas, Elie, "Le sfide didattiche dell'arabo." *Oriente Moderno* 24 (85), no. 1 (2005): 149-61. http://www.jstor.org/stable/25818000.

Kallas, Elie, “L’insegnamento dell’arabo parlato nell’università di Venezia: aggiornamenti di obiettivi, metodo e contenuto”, *Annali di Ca' Foscari. Serie*

orientale, Padova, Editoriale Programma, 1991) http://lear.unive.it/jspui/handle/11707/1670

Karim, Promadi, "Educated Spoken Arabic (Esa): A New Alternative for Future Teaching Arabic as a Foreign Language" *Journal of Education and Social Sciences*, Vol. 4 (2016)

Kataw, Yasmine, "Teaching Arabic as a Foreign Language: The Role of Communicative Competence, Pragmatics, and Literacy", (PhD diss. Utah State University, 2016)

Kendall, Elisabeth, *Media Arabic (Essential Middle Eastern Vocabularies)* (Edinburgh University Press, 2012)

Kilickaya, Ferit, e Krajka, Jaroslaw, "Comparative Usefulness of Online and Traditional Vocabulary Learning" *Turkish Online Journal of Education Technology*, Vol. 9, No. 2 (2010), 55-63

Kintsch, Walter, Crothers, Edward J. e **Jorgensen, Charles C.,** "On the Role of Semantic Processing in Short-term Retention", *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 90, 96-101.

Hilgard, Ernest R., "The Trilogy of Mind: Cognition, Affection, and Conation", *Journal of the History of the Behavioral Sciences,* Vol. 16, No. 2 (1980), 107-117.

Ladikoff Guasto, Lucy, *Ahlan. Grammatica araba didattico-comunicativa* (Carocci, 2002).

Lado R., *Language Teaching: A Scientific Approach* (New York, McGraw-Hill, 1964) traduzione italiana: *Per una didattica scientifica delle lingue* (Bergamo, Minerva Italica, 1974) citato in **Porcelli, Gianfranco**, *Principi di glottodidattica* (Milano, Centro Linguistico dell'Università Cattolica, 2013

Larsen-Freeman, **Diane**, *Techniques and Principles in Language Teaching* (Londra, Oxford University Press, 2000).

Laufer, Batia "Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some Empirical Evidence." *Canadian Modern Language Review*, Vol. 59, No. 4 (2003), 567–587.

Lemine Sakho, Mohamed, "Teaching Arabic as a Second Language in International School in Dubai. A Case Study Exploring New Perspectives in Learning Materials Design and Development" (Phd diss. The British University in Dubai, 2012)

Levy M., *CALL: Context and Conceptualization* (Oxford, Oxford University Press, 1997).

Manca, Agnese, *Grammatica teorico pratica di arabo letterario moderno* (Herder, 2013)

Michaud, Matthew e Hooper, Todd, "Cultivating Student Understanding of Context Through Drama and Scriptwriting" *Scenario Journal,* Volume 2, Issue 2 (2016), accesso il 22/02/2017 http://research.ucc.ie/sc"enario/2016/02/MICHAUDHOOPER/03/en

Monteil, Vincent, *L'arabe moderne* (Parigi, Librairie Klincksiek, 1960)

Na, Liu e Nation, Paul, "Factors Affecting Guessing Vocabulary in Context", *RELC Journal* Vol. 16, No. 1, (1985), 33-42.

Nakata, Tatsuya, "English Vocabulary Learning with Word Lists, Word Cards and Computers; Implications from Cognitive Psychology for Optimal Spaced Learning", *ReCALL*, Vol. 20, No. 1 (2008).

Nation, Paul e Waring, Robert, *Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists.* in Schmitt N. e McCarthy M., *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy.* (Cambridge, Cambridge University Press, 1997).

Nation, Paul, *Teaching and Learning Vocabulary* (Boston, Heinle & Heinle, 1990).

Ngueffo, Pierre, "Problemi ricorrenti nell'apprendimento dell'italiano in Camerun: analisi e proposte didattiche per gli errori fonetici nelle produzioni orali degli

apprendenti francofoni", *EL.LE - ISSN: 2280-6792*, supplemento alla rivista (2014) accesso al http://www.itals.it/problemi-ricorrenti-nell%E2%80%99apprendimento-dell%E2%80%99italiano-camerun-analisi-e-proposte-didattiche-gli

Nigra, Sabrina, "Le strategie comunicative come strumento didattico per migliorare la produzione orale: studio di caso in una classe di italiano LS in Messico" Supplemento alla rivista *EL.LE*, - *ISSN: 22806792*, No 3 (2014). DOI: 10.14277/2280-6792/2014/009/09

Nuttal C., *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, (Londra, Heinemann, 1982) in **Cardona, Mario,** "L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale", *Studi di Glottodidattica*, Vol. 2, 2008, 26.

Olivier Durand, Angela D. Langone e Giuliano Mion. *Corso di arabo contemporaneo* (Hoepli, 2010)

Palmer, Jeremy, "Arabic Diglossia: Teaching Only the Standard Variety Is a Disservice to Students", *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, No 14, 111-122

Paparelli, Rubina, "Insegnamento e apprendimento della lingua araba. Analisi di alcune grammatiche moderne alla luce delle tendenze glottodidattiche del XX secolo" (PhD diss. Università Ca' Foscari di Venezia, 2012-2013)

Pasqui, Rita, "L'utilizzo della canzone in glottodidattica", Supplemento alla rivista *EL.LE - ISSN: 2280-6792* (2003), accesso al http://www.itals.it/lutilizzo-della-canzone-glottodidattica il 10/08/17

Pichiassi, Mauro, *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica Linguistica***.** (Perugia, Guerra Edizioni, 1999)

Porcelli, Gianfranco, *Principi di glottodidattica* (Milano, Centro Linguistico dell'Università Cattolica, 2013)

Rahim, Abdur V., *Arabic Conversation Drills* (Toronto, The Institute of the Language of Qur'an, 2012)

Raphiq, Ibrahim “Beginning Readers in Arabic and the Distance between Literary and Spoken Arabic”, *Creative Education,* Vol.4, No.5, 307-314 (2013) accesso il 10/06/2017 a http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.45046

Rasha Soliman, Melissa Towler e Emma Snowden, “Teaching Arabic as a Foreign Language in the UK. Strand 1 Research: How Arabic is being taught in schools”, revisione, (British Council, 2016)

Rodríguez, Carlos Alberto Melero, edit., *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo* (Venezia, Università Ca Foscari Venezia, 2016), Edizioni Ca Foscari

Rosni Bin Samah, Fariza Puteh-Behak, Noor Saazai Mat Saad, Suraini Mohd Ali, Ramiaida Darmi e Haliza Harun, “Effective Methods in Learning Arabic Language as a Foreign Language”, *Mediterrean Journal of Social Sciences,* Vol 7, No. 3 (2016), 349-355, Doi:10.5901/mjss.2016.v7n3p349 .

Salem, Alma e Solimando, Cristina, *Imparare l'arabo conversando. Corso elementare. Con CD-ROM* (Carocci, 2011)

Ramzi, Salti, “Utilizing Podcasts & Blogs, and Interactive Media to Improve Language Proficiency” (Stanford Language Center, Stanford University, 2012)

Ryding, Karin C., “New Alignments, New Discourses”, *Profession* (Modern Language Association, 2008), 214-218. Accesso il 28/07/17 al http://www.jstor.org/stable/25595896.

Seraj, Sami Abdurrahman, “Attitudes of Teachers of Arabic as a Foreign Language toward Methods of Foreign Language Teaching” (PhD diss. University of Kansas, 2010)

Serragiotto, Graziano, “Nuove frontiere nella valutazione linguistica”, *EL.LE*, Vol 5, No. 2 (2016), 153-187

Soliman, Rasha, “Arabic Cross-Dialectal Conversations: A Missing Element in the Teaching of Arabic as a Second Language” presentato nel corso della conferenza

"Arabic Cross-Dialectal Conversations: A Missing Element in the Teaching of Arabic as a Second Language" "(University of Leeds, 2012) accesso il 10/06/2017 a https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/32802161/FULL_TEXT.PDF

Stevens, Vance, "Learner Strategies at the Interface: Computer-Assisted Language Learning Meets Computer Mediated Communication." In *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, **Kassem M. Wahba, Zeinab A. Taha, and Liz England** (Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2006)

Taha, Zeinab Ahmed, "Educated Spoken Arabic: How could it help in redefining ACTFL guidelines?", *Al- Arabiyya,* Vol. 40-41 (AATA, 2008.), 104-114.

Taha, Zeinab Ahmed, *The Grammar Controversy: What to Teach and Why?*, in *The Teaching of Arabic as a Foreign Language, Issues and Directions* edito da al-Batal, Mahmoud (Utah, American Association of Teachers of Arabic, 1995), 180.

Taimah, R.A., *Curriculum of Arabic Language Teaching for Primary Schools.* (Cairo, Dar El Fikr Al Arabi, 1998)

Titone, Renzo, "Definizione psicolinguistica di un "modello glottodinamico" del comportamento e dell'apprendimento linguistico." *Rassegna italiana di linguistica applicata,* No. 1 (1983), 5–18

Torresan, Paolo, "Attività lessicali per classi ad abilità miste. Due strumenti di facile utilizzo: Eclipse Crossword & Puzzlemaker" *EL.LE - ISSN: 2280-6792*, supplemento alla rivista (2004), accesso al "http://www.itals.it/attivit%C3%A0-lessicali-classi-ad-abilit%C3%A0-miste-due-strumenti-di-facileutilizzo-eclipse-crossword"

Tresso, Claudia M., *Lingua araba contemporanea* (Hoepli, 1997)

Vaglieri, Veccia Laura, *Grammatica teorico-pratica della lingua araba* (Roma, Istituto per l'Oriente, 1936)

Versteegh, K., *The Arabic Language* (Edinburgh, Edinburgh University Press, 2004)

Wehr, Hans, *A Dictionary of Modern Written Arabic* (New York, Ithaca, 1976)

Whiteman, Mark, “Learning Spoken Arabic through Computer-Assisted Instruction: An Integrated Approach”, articolo redatto come parziale completamento del “Master Teacher Program” del Center for Teaching Excellence (New York, United States Military Academy, 2012)

Wolf, George, “Malinowski's ‘Context of Situation’”, *Language & Communication*, Vol. 9, No. 4 (1989), 259.

Younes, Munther, “An Integrated Curriculum for Elementary Arabic” in *The Teaching of Arabic as a Foreign Language, Issues and Directions* edito da al-Batal, Mahmoud (Utah, American Association of Teachers of Arabic, 1995), 233-255).

Younes, Munther, introduzione a *The Integrated Approach to Arabic Instruction* (New York, Routledge, 2015)

Zanelli, Patrizia, *L’arabo colloquiale egiziano. Corso pratico-teorico – livello intermedio.* (Milano, Litogì, 2016),

Sitografia

Avolio, Claudia, "Al-Jazeera lancia nuovo sito per imparare la lingua araba" *ArabPress* (2013) accesso il 14/07/2017 al: http://arabpress.eu/al-jazeera-lancia-nuovo-sito-per-imparare-la-lingua-araba/35862/

Arabology: https://www.facebook.com/arabology/ accesso il 11/08/17

Ramzi Salti: https://www.youtube.com/user/author30 accesso il 11/08/17

Arabology-Soundcloud: soundcloud.com/arabology e Zookeeper.Stanford.edu accesso il 11/08/17.

Kelly engine: http://kelly.sketchengine.co.uk/

Baldissera, Eros, "Il dizionario di arabo". Accesso a http://venus.unive.it/arabic/arabiyat/DIZZY2.HTM il 06/07/17

Nozionario di glottodidattica: http://www.itals.it/nozion/noziof.htm

Arabiyat: http://venus.unive.it/arabic/arabiyat/DIZZY2.HTM

Mudicoterapia e Afasia: http://www.benessere.com/psicologia/arg00/musicoterapia/afasia_musicoterapia.htm